Metodică

Emanuela Ilie

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE



Collegium

POLIROM

Cuprins

Capitolul 1. Delimitări conceptuale. Didactica generală vs didactica limbii și literaturii române ... 8

Capitolul 2. Curriculumul și produsele curriculare specifice disciplinei limba și literatura română ... 13
2.1. Curriculumul – etimologie. Delimitări terminologice ... 13
2.2. Produsele curriculare ... 15
2.2.1. Planul de învățământ ... 16
2.2.2. Programa școlară ... 19
2.2.3. Manualul școlar ... 24
2.2.4. Mijloace. Dicționarul ... 28

Capitolul 3. Proiectarea didactică la limba și literatura română ... 29
3.1. Importanța ... 29
3.2. Etapele proiectării. De la stabilirea finalităților, obiectivelor operaționale, la stabilirea strategiilor evaluative ... 31
3.3. Nivelurile proiectării ... 35
3.3.1. Proiectarea anuală ... 35
3.3.2. Proiectarea semestrială ... 35
3.3.3. Proiectarea sistemului de lecții a unităților de învățare ... 36
3.3.4. Proiectarea lecției ... 37

Capitolul 4. Moduri de organizare și desfășurare a activității didactice ... 47
4.1. Modurile variate de organizare a activității didactice: frontal, pe grupe, individual. Generalități ... 47
4.2. Activitatea pe grupe. Câteva particularități ... 49
4.3. Lecția – forma fundamentală de organizare a activității didactice ... 51
4.3.1. Generalități ... 51
4.3.2. Tipuri și variante de lecții recunoscute în literatura de pedagogie ... 52
4.3.3. Tipuri de lecții folosite în studierea limbii și literaturii române. Trăsături specifice, note distinctive ... 54
4.4. Alte forme de organizare a activității didactice specifice studierii limbii și literaturii române ... 59

Capitolul 5. **Metode și procedee utilizate în studierea limbii și literaturii române**

5.1 Generalități. Definiții, [illegible], funcții, clasificări ale metodelor

5.2 Metode de studiere a limbii și literaturii române

5.2.1 Lucrul cu manualul și alte cărți

5.2.2 Expunerea

5.2.3 Conversația

5.2.4 [illegible]

5.2.5 Dezbaterea

5.2.5.1 Dezbaterea academică (clasică)

5.2.5.2 Dezbaterea „Reuniunea Phillips 6-6"

5.2.5.3 Dezbaterea de tip panel

5.2.6 Brainstorming

5.2.7 Starburst (Explozia stelară)

5.2.8 Tehnica 6-3-5

5.2.9 Tehnica pălăriilor gânditoare

5.2.10 Rețeaua de discuții

5.2.11 Problematizarea

5.2.12 Exercițiul

5.2.13 Jocul

5.2.14 Învățarea prin descoperire

5.2.15 Studiul de caz

5.2.16 Metoda predării/învățării reciproce

5.2.17 [illegible]

5.2.18 Cubul

5.2.19 Cvintetul

5.2.20 [illegible]

5.2.21 Scaunul autorului

5.2.22 Jurnalul [illegible]

5.2.23 [illegible]

5.2.24 [illegible]

5.2.25 [illegible]

5.2.26 [illegible]

5.2.27 [illegible]

5.2.28 [illegible]

5.2.29 Diagrama cauzelor și a efectului

5.2.30 Jurnalul [illegible]

5.2.31 [illegible]

5.2.32 SINELG (Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii)

5.2.33 Ghidul de anticipație

5.2.34 Gândiți-lucrați în perechi-comunicați

5.2.35 Tehnica lotusului

Capitolul 6. **Mijloacele didactice la ora de limbă și literatură română**

6.1 Generalități. Definiții, funcții, taxonomii ale mijloacelor [illegible]

6.2 Mijloacele de învățământ [illegible] grafice și figurative

6.3 Mijloacele de învățământ [illegible] audiovizuale

6.4. „Instruirea asistată de calculator” (IAC) la ore de limbă și literatură română 158

Capitolul 7. Evaluarea la ore de limbă și literatură română 183
7.1. Generalități. Definiții, etape, funcții ale evaluării 183
7.2. Forme (tipuri) de evaluare a rezultatelor școlare 185
7.3. Principalele metode și instrumente evaluative 188
7.3.1. Instrumente tradiționale de evaluare 188
7.3.2. Procedee și instrumente alternative de evaluare 198
7.3.2.1. Portofoliul 198
7.3.2.2. Jurnalul reflexiv 200
7.3.2.3. [illegible] 201
7.3.2.4. „Răspunde, aruncă, interoghează” (RAI) 201
7.3.2.5. [illegible] 202
7.3.2.6. Hărțile conceptuale 203
7.3.2.7. Posterul 205
7.3.2.8. Cubul 206
7.3.2.9. [illegible] 207
7.3.2.10. [illegible] 207

Capitolul 8. Teoria inteligențelor multiple (TIM) la ore de limbă și literatură română 208
8.1. Delimitări teoretice 208
8.2. Sugestii de abordare practică a TIM 211

Capitolul 9. Limba și literatura română într-o viziune inter-, pluri- și transdisciplinară 227
9.1. Delimitări teoretice 235
9.2. Sugestii practice 236

Capitolul 10. Elemente de didactica lecturii 237
10.1. Preliminarii 237
10.2. Lectura în programele școlare – funcții, avantaje și dezavantaje. Repere teoretice [illegible] 244
10.3. Competența de lectură și [illegible] în activitățile didactice. Câteva aplicații 256
10.4. [illegible] 259

Anexe
Anexa 1. Programa școlară pentru disciplina opțională „Tehnici de redactare a unor comunicări” 263
Anexa 2. Proiectarea activităților de predare–învățare–evaluare a conținuturilor de literatură română. Modelul [illegible] Evocare–Realizarea sensului–Reflecție 270
Anexa 3. Proiectarea activităților de predare–învățare–evaluare a conținuturilor de literatură română. Modelul tradițional 283
Anexa 4. Proiectarea activităților de predare–învățare–evaluare a conținuturilor de limbă română 287

Bibliografie selectivă 329

Capitolul 1

Delimitări conceptuale. Didactica generală vs didactica limbii şi literaturii române

[illegible]

[illegible]

Elementul de comparație	Didactica tradițională	Didactica modernă
Statutul elevului	Obiect al educației, receptor [illegible] de informații	Obiect și subiect al educației [illegible]
Sursa cunoașterii	Percepția [illegible]	[illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

1. [illegible]
2. [illegible] Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti [illegible]
3. [illegible]

Este evident, așadar, [illegible]

[illegible]

[illegible]	Didactica limbii și literaturii române	[illegible]

Didactica limbii și literaturii române [illegible]

[illegible]

Capitolul 2

Curriculumul și produsele curriculare specifice disciplinei limba și literatura română

2.1 Curriculumul – etimologie. Delimitări terminologice

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Procedures, Dodd, Mead and Company, New York, 1967 [illegible]

„Curriculum” [illegible] New York, 196[illegible] [illegible]

[illegible] Prentice Hall [illegible] New Jersey, 1967 [illegible]

„Curriculum” [illegible] Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Procedures, Dodd, Mead and Company, New York [illegible]

„Curriculum” [illegible]

„Curriculum” [illegible]

[illegible]

[illegible] Dicționar de pedagogie [illegible]

[illegible]

Tratat de pedagogie [illegible]

[illegible]

[illegible] Dicționar de pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

[illegible] curriculumului este [illegible] și se află [illegible] de [illegible]

- Curriculum design („proiectarea curriculară", „construcția de proiect") – se desemnează [illegible] de concepere/proiectare a curriculumului [illegible] și desfășurarea activității instructiv-educative [illegible] finalitățile educaționale, [illegible] conținuturi, strategii [illegible] de evaluare [illegible]
- [illegible] („curriculum în acțiune", „realizarea curriculumului") [illegible]
- [illegible] („dezvoltare curriculară", „reformă curriculară", „inovare curriculară") [illegible]
- [illegible] („procese curriculare") – se desemnează [illegible]
- [illegible] („curriculum ascuns") [illegible]
- [illegible]

2.2 Produsele curriculare

Sintagma „produse curriculare" desemnează „toate documentele normative care reglementează [illegible] demersului curricular: planul de învățământ, programele școlare, manualele [illegible]

Am consultat, pentru prezentarea de față: Carmen Crețu, „Teoria și metodologia curriculumului", în Constantin Cucoș (coord.), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, [illegible]; Sorin Cristea, „Teoria curriculumului", în Studii de pedagogie generală, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., [illegible]

proiect: planificării calendaristice, proiectele pedagogice [illegible] cum afirmă pedagogii, trei categorii de obiectivări [illegible]:

a) Obiectivări primare – planul de învățământ și programele analitice.
b) Obiectivări secundare – manuale, [illegible] ghiduri [illegible] profesorilor.
c) Obiectivări terțiare – [illegible] semestriale, proiectele didactice [illegible].

[illegible] în planul de învățământ și [illegible] au un caracter oficial, [illegible] documente [illegible] obligatorii [illegible]. [illegible] planificării calendaristice, proiectelor [illegible] de repere [illegible].

2.2.1. Planul de învățământ

Documentul normativ [illegible] planul de învățământ cuprinde:

- finalitățile și obiectivele generale ale pregătirii;
- competențele finale și standardele pregătirii;
- structura conținutului pregătirii, [illegible] discipline [illegible] opționale;
- eșalonarea în timp a pregătirii [illegible] numărul săptămânal [illegible] anului școlar [illegible] vacanțelor, examenelor [illegible] de evaluare naționale;
- sistemul de acces [illegible] pregătirii [illegible];
- modalitățile de evaluare a competențelor [illegible] finale.

De obicei, în structura unui plan de învățământ se regăsesc:

a) Un core curriculum [illegible] comun [illegible] obligatoriu [illegible] de săptămână [illegible] numărul minim de ore la fiecare disciplină obligatorie indicate în planul-cadru, reprezentând unicul sistem de referință pentru [illegible] de evaluare și examinare [illegible] ponderea mai mare în învățământul primar și gimnazial [illegible] mai mică în liceu – de la 80% în clasa a IX-a [illegible] în clasa a XII-a.
b) Un curriculum la decizia școlii [illegible] aprobat de [illegible] se [illegible].

---

1) Ion Negreț-Dobridor [illegible], p. 34.
2) Ibidem, p. 33.

[illegible] curriculum [illegible] programa școlară [illegible]

[illegible]

[illegible]

Tip de CDS	Caracteristici ale programei	Regim orar	Notare în catalog
Aprofundare	[illegible]	[illegible]	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
Extindere	[illegible] programa de trunchi comun a disciplinei	[illegible]	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
Opțional la nivelul disciplinei	[illegible]	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog
Opțional la nivelul ariei curriculare / mai multor arii curriculare	[illegible]	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog

[illegible] opțional [illegible]

[illegible]

[illegible] programa [illegible] programei școlare a disciplinei [illegible]

[illegible]

b. la clasele a XI-a – a XII-a

[illegible]

[illegible]

Cel mai recent exemplu de Curriculum la decizia școlii pentru clasele a X-a – a XII-a, aprobat prin O.M.E.C.T.S. nr. [illegible] [illegible] 2012, se numește [illegible]. Programa școlară pentru acest curs opțional propune:

- o notă de prezentare a legislației specifice, europene și naționale, care a stat la baza elaborării programei; aceasta subliniază [illegible] principiile și valorile fundamentale, precum și particularitățile [illegible];
- competențele generale, corelate cu domeniile de competențe-cheie: competența de comunicare în limba română, competențele digitale, competențele sociale și civice, a învăța să învețe, sensibilizarea și exprimarea culturală.

[illegible]

Pentru un exemplu de programă școlară opțională, a se vedea anexa 1.

2.5.2. Programa școlară

[illegible]

a) Obiectivele generale ale domeniului [illegible]

b) Standardele de performanță [illegible]

c) Obiectivele specifice [illegible]

d) [illegible]

[illegible]

[illegible]

Programa de limba și [illegible] [illegible]

[illegible]

[illegible] literatura română [illegible]

[illegible] prezentare a programei de limba și literatura română pentru clasele a IX-a și a X-a (ciclul inferior al liceului).

Pe parcursul [illegible] competențelor de comunicare [illegible] activitate profesională [illegible] să înțeleagă și să producă [illegible] limbii și literaturii române [illegible] de asemenea [illegible] argumentare [illegible] identități culturale [illegible]

În [illegible] parte de prezentare a programei de limba și literatura română pentru clasele a XI-a și a XII-a (ciclul superior al liceului).

Pe parcursul ciclului superior al liceului [illegible] prin disciplina limba și literatura română se urmărește [illegible] competențelor de comunicare ale elevilor, indispensabile în lumea contemporană, pentru orice tip de activitate profesională. [illegible] competențelor culturale a elevilor, ceea ce implică un demers de contextualizare istorică și culturală a fenomenului literar. De asemenea, prin studiul limbii și literaturii române se urmăresc valori și atitudini care să contribuie la formarea unei personalități [illegible]

- [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
  a) Pentru clasele V–VIII au fost fixate următoarele competențe:
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  b) Pentru clasele a IX-a și a X-a (ciclul inferior al liceului) au fost fixate următoarele competențe generale:
  - [illegible] în diferite situații de comunicare
  - [illegible]
  - argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare.
  c) Pentru clasele a XI-a și a XII-a (ciclul superior al liceului) au fost fixate următoarele competențe generale:
  - utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare

competențelor și dezvoltarea acestora;
- adaptarea la contextul [illegible], prin raportare la epocă sau la spațiul cultural [illegible];
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală.

- [illegible] competențele specifice [illegible] se referă la rezultatele așteptate ale [illegible] [illegible] de la un an de studiu la altul. [illegible] competență generală este descompusă în mai multe obiective de referință [illegible] pentru fiecare an de studiu [illegible] programa școlară.
- Exemplele de activități de învățare propun modalități concrete de organizare a activității în clasă pentru realizarea obiectivelor propuse, pornind de la experiența concretă a elevului [illegible]
- [illegible] în clasa a IX-a.

Sugestiile metodologice care însoțesc programa școlară indică profesorilor de limba și literatura română căi prin care [illegible] să asigure învățarea eficientă [illegible]. Ele punctează:
- centrarea demersului didactic pe elev, prin proiectarea [illegible] activităților didactice de tip formativ și performativ, care presupun implicare și interacțiune în [illegible] și prin adaptarea demersurilor didactice la nevoile reale ale elevilor, la nivelul lor de receptare;
- [illegible], prin integrarea corectă și adecvată a achizițiilor lingvistice în exprimarea orală și scrisă a elevilor, precum și a celor literare în orizontul lor moral și afectiv [illegible];
- diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare, prin recomandarea utilizării unor metodologii evaluative diverse, inclusiv a metodelor complementare de evaluare, precum portofoliul, observarea sistematică a comportamentului elevilor

[illegible]

2.2.3 Manualul școlar

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Funcţii	Criterii standard pentru elaborarea şi evaluarea unui manual modern	Mod de realizare a cerinţelor într-un manual modern
1. [illegible]	[illegible]	[illegible]
2. [illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

3. Consolidarea achizițiilor	• să aplice cunoștințele [illegible] de se regăsi în [illegible]	[illegible]
4. Evaluare	• să își [illegible]; • să [illegible]; • să [illegible]	[illegible]
5. Integrarea achizițiilor	• să [illegible] comportamente; • să [illegible]; • să [illegible]	[illegible]
6. Informare	• [illegible] de referință; • Surse de informații [illegible]	[illegible]
7. Educație socială și culturală	• să [illegible]; • să fie [illegible] prin intermediul [illegible] comportamente	[illegible]

[illegible] pentru [illegible]:

Funcție	Caracteristica manualului
1. Informare științifică generală	• Prezintă și explică [illegible] informații [illegible]; • Trimite la informații complementare
2. Formare în domeniul didacticii disciplinei, [illegible] tipul de activități	• [illegible]
3. Sprijin în pregătirea și desfășurarea lecțiilor	• Sugestii [illegible] privind propunerile de realizare și desfășurare a activităților de lecții; • [illegible]
4. Sprijin în evaluarea achizițiilor elevilor	• Oferte de activități de evaluare formativă

Raportarea la manualul unic presupunea [illegible] în cadrul [illegible] pentru unul dintre manuale, el trebuie de fapt să aleagă pe acela care întrunește cel mai bine aceste

[illegible] Ministerului Educației Naționale (MEN) [illegible] Ministerului Educației, [illegible] Tineretului și Sportului (MECT) [illegible] Consiliul Național pentru Aprobarea Manualelor (CNAM) [illegible] publicare [illegible] [illegible] manualele [illegible] evaluare a manualelor [illegible] [illegible] de profil [illegible] [illegible] de evaluare [illegible]

- conținut [illegible] programa [illegible]
- [illegible]
- metode [illegible]
- prezentare [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible] trebuie [illegible] să apară [illegible] pentru [illegible] care este [illegible] [illegible] alternative [illegible] manualele [illegible] elevilor [illegible] Mai ales pentru [illegible] o serie de materiale [illegible] [illegible] diverse tipuri de [illegible] [illegible] de probleme și exerciții [illegible] de texte suplimentare [illegible] [illegible] utilizarea efectivă a manualelor alternative și a programei școlare [illegible] care, desigur, trebuie să completeze bibliografia de specialitate.

[illegible] profesorul [illegible] literatura română [illegible] manualelor [illegible] programele de limba [illegible] manualele [illegible] CNAM [illegible] la editurile ALL, Corint și Humanitas [illegible] manualele [illegible] Florentina Sâmihăian [illegible] apărute în 2003 la Editura Art.

Capitolul 3

Proiectarea didactică la limba și literatura română

3.1. Introducere

Proiectarea didactică [illegible] activității didactice optime [illegible] presupune [illegible] anticiparea [illegible] [illegible] componentelor [illegible] activității didactice etc., un demers de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățare, a instrumentelor de evaluare și a relațiilor care se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unei modalități specifice de organizare a activității didactice (lecție, excursie didactică etc.)[1].

M. Ionescu și I. Radu, în *Didactica modernă*, disting între sensul tradițional al termenului „proiectare”, prin care se înțelege „consemnarea conținutului, evaluarea materiei, sub forma planului calendaristic, planului de lecții, planului tematic, proiectului de lecții” (în acest sens, proiectarea însemnând mai curând planificare), și sensul modern al cuvântului, sinonim cu sintagma design instrucțional, înțeles ca act de „anticipare, prefigurare a demersului didactic în termeni care să-l facă operațional în practică”[2]. Designul instrucțional ar presupune:

- definirea obiectivelor formative la unul sau mai multe niveluri;
- sugerarea unor activități susceptibile de a provoca învățarea în sensul dorit;
- crearea condițiilor de aplicare a metodelor și mijloacelor de predare-învățare;
- propunerea instrumentelor de evaluare a predării și învățării;
- determinarea condițiilor prealabile ale unei activități eficiente.

Efectele adoptării designului instrucțional, ce pune în centru finalitățile instruirii, ar fi următoarele:

- pertinența, eficiența, rigurozitatea activității didactice;
- declanșarea și susținerea evoluției dinamice a concepției pedagogice a cadrelor didactice cu privire la instruire și educație.

1. Mariana Momanu, „Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice”, în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2009, p. 443.
2. M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 222.

- activizarea relațiilor interpersonale între actorii câmpului educațional;
- modernizarea dimensiunii materiale a procesului de învățământ.

Calitatea proiectării curriculare depinde, din punctul de vedere al pedagogiei, de două mari principii:

1. Proiectarea, ca model în care se îmbină [illegible] formă directivă a demersului, pentru ca să fie [illegible] și orientată pe [illegible] educative;
2. Importanța alegerii strategiei pedagogice care [illegible]

Contribuția decisivă la creșterea eficienței acestor demersuri a fost adusă de praxiologie, [illegible] propusă de [illegible] din cartea apărută în [illegible]. [illegible] este [illegible] „[illegible]", [illegible] întrebări [illegible] pe care ar trebui să și le pună orice întreprinzător [illegible]:

- Ce voi face?
- Cu ce voi face?
- Cum voi face?
- Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Astfel, specialiștii din domeniul educației recomandă celor care se află în etapa de proiectare a activității didactice următoarele [illegible]:

Întrebările la care [illegible] proiectarea și realizarea
evaluarea [illegible]

Acțiunea pedagogică	Întrebările la care răspunde	Demersurile care trebuie realizate de către profesor
	Ce se urmărește?	Formularea obiectivelor operaționale ale activității didactice
	[illegible]	Analiza caracteristicilor [illegible] și stabilirea [illegible] de învățare
Proiectare	[illegible]	Analiza resurselor psihologice ale elevilor, [illegible] motivațional, nivelul [illegible] etc.
	Cu ce se vor realiza cele propuse?	Analiza resurselor materiale existente și stabilirea resurselor ce pot fi [illegible] de profesor
	Cum se va proceda?	Elaborarea strategiei de instruire și autoinstruire centrate pe obiectivele operaționale și pe [illegible]
	Cum se va ști dacă s-au realizat cele propuse?	Elaborarea de probe de evaluare centrate pe obiectivele operaționale
	Cum s-a procedat?	Realizarea unei retrospective critice și autocritice a modului de derulare a activității instructiv-educative și realizarea analizei [illegible] a [illegible] de instruire

1 [illegible], Teoria și metodologia instruirii, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, [illegible], p. [illegible]

[illegible]

3.2. Etapele proiectării. De la stabilirea finalităților, obiectivelor operaționale la stabilirea strategiilor evaluative

[illegible]

- obiectivul să fie elaborat în [illegible]
- [illegible]

Prezentăm apoi [illegible] pedagogică [illegible] R. F. Mager. [illegible]

1. Descrierea comportamentului final al elevului [illegible]
2. Determinarea condiţiilor [illegible]
3. Stabilirea criteriului [illegible]

[illegible]

„La sfârşitul [illegible]"

„La sfârşitul [illegible]"

[illegible]

1. Ce se produce [illegible]
2. [illegible]
3. [illegible]
4. În [illegible]
5. Cum [illegible]

[illegible]

- În [illegible] „La sfârşitul [illegible]"
- În [illegible]

1. [illegible], „Proiectarea pedagogică”, în Curs de pedagogie, TUB, Bucureşti, [illegible], pp. [illegible]
2. Mariana Momanu, op. cit., pp. [illegible]
3. Vezi [illegible] de Landsheere, [illegible], Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, [illegible]

personalizarea lui etc.). Rezultatul acestor implicații este ... a parcursului didactic individual.

În acest ... didactic ... care ... trebuie ... pe ... care ... a ... și ... proiectarea didactică ... pe ... didactice ...

3.3 Nivelurile proiectării

Proiectarea globală

... se realizează ... care ... și ... pe ... pentru ... proiectarea ... și ... programei ... superior ... pe ... pentru ... se poate ... următoarele forme:

- proiectarea anuală
- proiectarea semestrială
- proiectarea unităților de învățare (a sistemelor de lecții)
- proiectarea lecției

3.3.1 Proiectarea anuală

Orice perspectivă ... procesului de ... didactic ... pe parcursul unui an școlar. În ... proiectarea ... se realizează parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință și conținuturi
2. Împărțirea în unități de învățare
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare
4. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință și conținuturile vizate.

Planificarea nu și-a schimbat ... de la ... rubricația ... bibliografia ...

Școala
Disciplina
Profesor
Clasa
Număr ore săptămânal
Aria curriculară
Anul ...

[illegible] Proiectarea unității de învățare

Unitatea de învățare
Număr de ore alocate

Nr. crt.	Conținuturi detaliere	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

Pentru acest model:

- în rubrica conținuturi vor apărea [illegible] în cadrul unității de învățare;
- în rubrica obiective de referință se vor trece numerele obiectivelor de referință din programa școlară;
- în rubrica activități de învățare se vor menționa activitățile de învățare efective, care pot fi cele din programa școlară sau altele, pe care profesorul le consideră adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse;
- în rubrica Resurse se vor trece specificările de timp, de loc, forme de organizare a clasei, material didactic etc.;
- în rubrica Evaluare se vor menționa instrumentele sau modalitățile de evaluare aplicate la clasă.

[illegible] Proiectarea unității de învățare [illegible]
[illegible] Ghid metodologic pentru aplicarea programei de [illegible] limba și literatura română [illegible] Editura Aramis, București, 2002.

3.3.4. Proiectarea lecției

Reprezintă [illegible] acțiunile prin care se realizează anticiparea și prefigurarea procesului de instruire. Rezultatul ei este numit diferit: proiect de lecție, proiect didactic, proiect de activitate didactică, proiect pedagogic de lecție.

A. *Structura proiectului de lecție. Perspectiva pedagogică*

Indiferent de [illegible], proiectul de lecție presupune o structură bazată, oricum [illegible]

- Prima parte a proiectului de lecție, [illegible] cuprinde date despre [illegible] lecției respective în raport cu [illegible] profesor:
  - data
  - clasa
  - obiectul de învățământ
  - subiectul lecției
  - tipul lecției
  - obiectivele operaționale: cognitive, afective, psihomotorii
  - strategiile didactice
  - modalități de evaluare.

[illegible] pedagogice
[illegible]

- [illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

- [illegible]

Desfășurarea în timp a evenimentelor instruirii	Obiective operaționale	Conținutul învățării	Strategii didactice	Instrumente de evaluare a rezultatelor

- M. [illegible] [illegible] p. 19.

Secvențele lecției	Obiective operaționale	Conținutul lecției	Strategii didactice	Evaluarea rezultatelor

- [illegible] p. 32

Etapele lecției cu timpul corespunzător	Conținutul structurat	Activitatea profesorului: acțiuni, metode, procedee	Activitatea elevilor: acțiuni, metode, tehnici de lucru	Instrumente de evaluare	Observații

- M. Ionescu, M. Bocoș (coord.), Tratat de didactică modernă, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, p. 309

Conținutul instruirii	Activitatea desfășurată de profesor	Activitatea desfășurată de elev	Obiective operaționale

[illegible]

- [illegible]

[illegible]

Toate procedeele [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] se realizează prin combinarea celor trei forme de [illegible]:

a) verbală, prin intermediul cuvântului;
b) [illegible], prin intermediul imaginii;
c) simbolică, prin intermediul limbajului şi al altor semne convenţionale.

Această combinare (succesivă sau alternativă) trebuie să ţină seama, la rândul ei, de [illegible] de experienţa cadrului didactic şi de nivelul de pregătire şi de dezvoltare psihică a elevilor săi.

5. Dirijarea învăţării [illegible]

[illegible]

[illegible] Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

C. Noi modele de predare a lecţiei de limbă şi literatură română

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Opţional, se mai poate adăuga fişa de evaluare [illegible] Adrianei Nuţă [illegible]

1. Pentru înţelegerea cadrului teoretic şi analiza câtorva soluţii practice de formare a gândirii critice, recomand Adriana Nuţă, Strategii de formare a gândirii critice, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2007.

[illegible]

Evaluare

[illegible]

[illegible] pp. 318-321 [illegible]

Capitolul 4

Moduri de organizare şi desfăşurare a activităţii didactice

4.1. Modurile canonice de organizare a activităţii didactice: frontal, pe grupe, individual. Generalităţi

Organizarea activităţii de instruire poate fi mai mult sau mai puţin [illegible] care [illegible] a activităţii [illegible] elevi, [illegible] trebuie conduse la [illegible] şi [illegible] obiectivele [illegible] şi metodologia de [illegible].

[illegible] principalelor modalităţi de organizare [illegible] fie frontal, fie pe grupe sau individual. [illegible] este [illegible] în cadrul [illegible].

Activităţi frontale	Activităţi de grup dirijate	Activităţi individuale
- lecţia - seminarul - activitatea de laborator - activitatea în cabinetele pe specialităţi - vizita - excursia - vizionarea de spectacole etc.	- consultaţii - meditaţii cu scop de recuperare - exerciţii independente - vizita în grupuri mici - cercul de elevi - întâlniri cu specialişti - concursuri - sesiuni de comunicări şi referate - redactarea revistelor şcolare - pregătirea pe teme de specialitate	- munca independentă şi studiul individual - efectuarea temelor pentru acasă - elaborarea de compuneri şi alte lucrări scrise şi practice - rezolvarea de exerciţii - efectuarea unor desene, scheme etc. - lucrări practice în atelier - lectură de completare

[1] [illegible] Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, [illegible]

[illegible]

Principalul criteriu de clasificare îl constituie numărul elevilor, după care sunt recunoscute trei moduri de organizare a procesului de învățământ:

- frontal – cu clasa de elevi formată din aproximativ [illegible] de elevi, [illegible] în cadrul [illegible];
- pe grupe – [illegible];
- individual – prin sarcini [illegible] în clasă, pe grupe sau în afara clasei, [illegible] în activitatea de instruire.

O altă clasificare a modurilor de organizare [illegible] procesului de învățământ [illegible] patru moduri de organizare [illegible]:

- activitatea frontală (cu toată clasa de elevi), în care [illegible] avînd ca resurse [illegible] profesorului și [illegible];
- activitatea pe grupe – [illegible] în grad de [illegible];
- activitatea [illegible] modul de [illegible];
- activitatea individuală, care [illegible] independent de [illegible].

Din punctul de vedere al [illegible] trebuie să [illegible] importante [illegible] pedagogic [illegible] necesare pentru [illegible] în toate modurile de organizare a procesului de învățământ [illegible].

O primă [illegible] în cadrul clasei de elevi [illegible] predominant de [illegible] clasă de elevi [illegible]. Profesorul, care rămâne, cel puțin în prima fază, [illegible]

[illegible] Ion T. Radu, Învățământul diferențiat. Concepții și strategii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, [illegible] Editura Didactică și Pedagogică, București, [illegible]

singur. Însă, în ultimii ani, prin „descoperirea” [illegible] elevilor din perspectivă multiplă, pentru că [illegible] învățare în [illegible] grad de [illegible] cooperare, integrare în [illegible] sociale în clasă [illegible] psihologică [illegible] intelectuale și [illegible] profesorului [illegible] experiențe [illegible] pedagogice [illegible] dar rezultatele [illegible] în urma [illegible].

[illegible]

4.2. Activitatea pe grupe. Câteva particularități

Între celelalte moduri de organizare, activitatea pe grupe ridică cele mai multe semne de întrebare. [illegible] membrii [illegible] determină [illegible] în practica didactică [illegible] cel mai des vehiculate, prin [illegible] câteva recomandări ale pedagogilor. Din acest punct de vedere:

- În grupurile aleatorii [illegible] prin utilizarea unui criteriu general, ca numărarea [illegible] de la 1 la 4 sau 1 la 5, în funcție de câte grupe [illegible] elevii [illegible] trebuie să fie convinși de faptul că se vor [illegible] cu colegi având temperamente, valori, motivații, personalități diferite [illegible] sociale, toleranță [illegible] responsabilitate față de [illegible].
- În grupurile [illegible] de regulă diade sau grupe de patru colegi, „vecinii” [illegible] elevii schimbă mult mai ușor informații, se ajută mai bine, lucrează pe texte sau fișe pe care le pot schimba între ei, manipulează materialele didactice fără dificultăți.
- În grupurile [illegible] (formate din elevi cu aceleași preferințe, cu aceleași gusturi, indiferent dacă este vorba despre [illegible] SF [illegible]), elevii comunică între ei relativ mai ușor, își exprimă sentimentele [illegible] încredere etc.

[illegible] capitolul „Perspective psihosociale în educație”, semnat de Ștefan Boncu, în [illegible] *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, [illegible]; sau Adriana [illegible], *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007, pp. [illegible].

[illegible]

[illegible]

Rolurile de grup	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]

[illegible]

Se impune, deci, de la [illegible]

1. [illegible]

- [illegible]

4. [illegible] pălării [illegible] pălării colorate, [illegible] conservatorul, exuberantul [illegible] pentru [illegible] grupe de [illegible]
5. Dacă profesorul [illegible] în grupuri [illegible] de studiere aprofundată [illegible] pentru caracterizarea personajelor unui text epic sau [illegible] secvențe extrase din [illegible] sugestiile metodologice [illegible] fiecărui membru din fiecare echipă [illegible] un document [illegible] un membru din fiecare [illegible] caracterizare [illegible]

4.3. Lecția – forma fundamentală de organizare a activității didactice

4.3.1. Generalități

Majoritatea pedagogilor [illegible] integral sau parțial problemele [illegible] forma de organizare cel mai des întâlnită și cu [illegible] fundamentat [illegible] de pedagogul ceh Comenius [illegible] Pestalozzi, Diesterweg, Herbart, Dewey etc. Acest sistem are câteva avantaje importante:

- permite [illegible] particularităților de vârstă;
- asigură caracterul unitar al desfășurării procesului de învățământ;
- [illegible] individuală și socială a [illegible] implicați (profesori, [illegible] elevi) și dezvoltă competențele de comunicare socială etc.

Dezavantajele [illegible] particularităților de vârstă [illegible] în defavoarea particularităților individuale, rigiditatea [illegible] de promovare, autoritarismul relației profesor-elev, pasivitatea [illegible] didactice, fragmentarismul etc. – au declanșat însă o amplă critică [illegible] la începutul secolului XX, concretizată în [illegible] planul Dalton, sistemul Winnetka [illegible] Unele dintre acestea [illegible] se regăsesc și în învățământul românesc actual, organizat [illegible] după sistemul pe clase și lecții. Lecția rămâne, așadar, cel puțin deocamdată, principala

1 Vezi Mariana Momanu, „Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice”, în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009, p. 474.

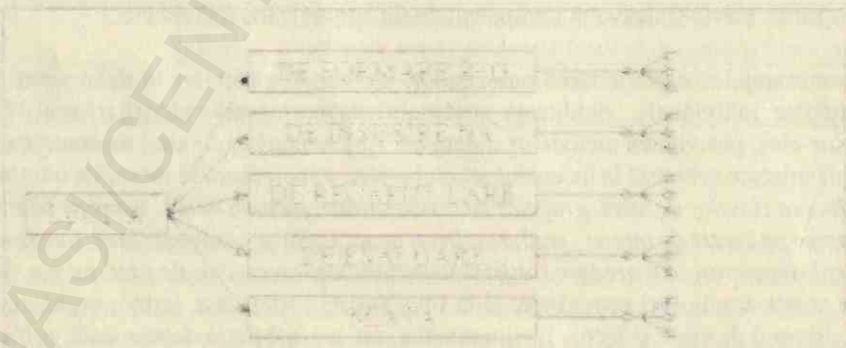
[illegible]

4.3.2. Tipuri şi variante de lecţii recunoscute în lucrările de pedagogie

[illegible]

- lecţia de comunicare/însuşire de noi cunoştinţe
- lecţia de formare de priceperi şi deprinderi
- lecţia de recapitulare şi sistematizare
- lecţia de evaluare
- lecţia mixtă

Fiecare dintre aceste tipuri [illegible] variante, după schema de mai jos:



M. Ionescu, „De la paradigma [illegible] la [illegible] modernă", în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), Tratat de didactică modernă, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, p. [illegible]

[illegible]

[illegible] (Ioan Cerghit?)[1]

Tipul de lecție	Variante de lecții
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
Lecția de evaluare	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]
Lecția mixtă	[illegible]

[illegible] (Ioan Nicola?)[2]

Tipul de lecție	Variante de lecții
Lecția mixtă sau combinată	[illegible]
[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]

1 Ioan Cerghit, [illegible], Editura Didactică și Pedagogică, București, [illegible]

2 Ioan Nicola, Tratat de pedagogie școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, [illegible]

Lecția de recapitulare și sistematizare (lecția de fixare și sistematizare)	Lecția de [illegible] recapitulare [illegible] programei [illegible] recapitulare și sistematizare pe bază de [illegible]
Lecția de verificare și apreciere (lecția de control și evaluare)	Lecția de verificare și evaluare prin [illegible]; lecția [illegible]

Interpretarea acestor taxonomii din punctul de vedere al [illegible] [illegible] [illegible] permite [illegible] următoarele precizări:

- Lecția mixtă, prin complexitatea ei [illegible] de învățare / [illegible] [illegible]:
  - interdependența permanentă între etapele de predare, învățare, evaluare;
  - [illegible]
  - [illegible]
- Toate celelalte tipuri de lecții [illegible] didactice [illegible] în condiții schimbate.
- Toate tipurile de lecții [illegible] eficientă a [illegible] pedagogic [illegible]

4.3.3. *Tipuri de lecții folosite în studierea limbii și literaturii române. Trăsături specifice, note distinctive*

Preluarea unei asemenea [illegible] de tipuri și variante de lecții din lucrările de didactică [illegible] cel puțin [illegible] [illegible] [illegible]

I. Lecția de comunicare și însușire a noilor cunoștințe[2]

1. Lecția introductivă (epocă literară, curent literar [illegible] de caracterizare a epocii [illegible] a vieții și activității scriitorului [illegible] de studiere a activității literare a autorului)
2. Lecția de [illegible]
3. Lecția-seminar
4. Lecția în bibliotecă
5. Lecția-cenaclu literar
6. Lecția de studiere a operei

[1] Gabriela C. Cristea, op. cit., p. [illegible]

[2] Ioan Derșidan, Limba și literatura română în școală, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, [illegible], p. [illegible]

- La clasele primare:
  a) Lecția de [illegible] a conținutului operei și elaborarea planului de idei
  b) Lecția de caracterizare a personajelor
  c) Lecția de studiere a mijloacelor artistice
  d) Lecția de formare a noțiunilor de teorie literară
  e) Lecția de analiză a operei din toate punctele de vedere: atât a conținutului, cât și a formei.

- La clasele liceale:
  a) Lecția de analiză literară a operei
  b) Lecția de caracterizare a unei opere (de comentariu literar, [illegible], studiu de perspectivă)
  c) Lecția de studiere a unui grup de opere
  d) Lecția de studiere a operei și de analiză literară
  e) Lecția de studiere monografică a unui scriitor și a operei
  f) Lecția de studiere a curentului de [illegible]
  g) Lecția de definire a [illegible] literare
  h) Lecția de [illegible] generală
  i) Lecția de [illegible] a unui [illegible] literare

Dar și acestea [illegible]

I. Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor

1. [illegible] pe baza textului literar
2. Compunere [illegible] de persoane
3. Compunere pe baza unui [illegible] de la lectura [illegible]
4. Compunere pe baza [illegible] citite
5. [illegible] literare
6. Compuneri realizate în urma [illegible] literare
7. [illegible]
8. Compuneri [illegible]

II. Lecția de aplicare a cunoștințelor

III. Lecția de recapitulare, sistematizare și consolidare a cunoștințelor

1. Lecția de recapitulare introductivă (la începutul anului școlar, o perioadă literară);
2. Lecția de recapitulare periodică (după capitole și secvențele incluse de clasă și programă)
3. Lecția de recapitulare finală (gruparea materiei se face pe teme).

IV. Lecția de verificare, evaluare și notare

1. Verificarea orală (în cadrul unui sistem de lecții: epocă, scriitor, curent literar, temă, probleme)
2. Verificarea scrisă (elaborarea unui lucrări, rezolvarea unor probleme, teste [illegible], [illegible] a unor lucrări de [illegible]

Mai redusă însă clasificarea propusă de Constantin Parfene[1]:

1. Lecția de introducere a unei [illegible] (lecție introductivă) [illegible]
2. Lecția de prezentare generală a [illegible] a unui scriitor [illegible]
3. Lecția de caracterizare generală a unei opere [illegible]
4. Lecția de [illegible] a unor noi [illegible]
5. Lecția de analiză a unor noțiuni de teorie literară
6. Lecția-seminar
7. Lecția-dezbatere
8. Lecția de verificare și evaluare [illegible]

Analizând tipologiile de mai sus [illegible] constatăm [illegible] clasificarea [illegible] [illegible]

[illegible]

1. Lecția de predare-învățare [illegible]

[illegible]

După [illegible] în structura [illegible]:

- lecție introductivă
- lecție de parcurs
- lecție finală

[1] Constantin Parfene, [illegible], 1999, pp. [illegible].

1. După locul de desfășurare a lecției:
   - lecție desfășurată în clasă
   - lecție desfășurată în cabinetul de informatică
2. După conținutul prezentat de lecție:
   - lecție prelegere
   - lecție prin conversație
   - lecție bazată pe studiul de caz
   - lecție demonstrativă etc.
3. După mijloacele didactice utilizate:
   - lecție realizată cu mijloace clasice
   - lecție realizată cu mijloace audiovizuale etc.

Din perspectiva pedagogiei, utilizarea acestor tipuri de lecție presupune respectarea unei structuri fixe:

- captarea atenției [illegible]
- pregătirea psihologică a elevilor; crearea climatului pentru receptarea optimă a textului literar;
- anunțarea temei, a obiectivelor și a conținuturilor [illegible] urmărite de profesor;
- comunicarea noilor cunoștințe [illegible]
- asigurarea feedbackului;
- [illegible] asigurarea retenției și a transferului.

[illegible]

[illegible] Constantin Parfene[1] [illegible]

[illegible] „lecție de receptare [illegible] a textului literar".

[illegible] „lecție de predare-învățare" sau „lecție de [illegible]" [illegible]

- [illegible]

1 Constantin Parfene, op. cit., p. [illegible]

[illegible]

II. *Lecţia de formare de priceperi şi deprinderi* [illegible]

[illegible]

Lecţia de formare a unor priceperi şi deprinderi [illegible]

1. După locul de desfăşurare a lecţiei:
   - lecţie desfăşurată în clasă;
   - lecţie desfăşurată în muzeu, la [illegible]
2. După [illegible] de lucru:
   - lecţie pe baza fişelor de lucru;
   - lecţie pe baza exerciţiilor [illegible]
   - lecţie pe bază de [illegible]
   - lecţie de creaţie [illegible]

[illegible]

Acest tip de lecţie [illegible]

III. Lecția de recapitulare și sistematizare (fixare, consolidare)

[illegible] de lecție [illegible] în [illegible] [illegible] [illegible] și aplicării [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] mai mult decât [illegible] lor în [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] de recapitulare trebuie să descopere și să [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible], dar și să aducă [illegible] [illegible], să [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] și [illegible] etc.

[illegible] de [illegible] [illegible] variante ale acestui tip de lecție, pe care le recomandă [illegible] de specialitate:

1. După locul de desfășurare a lecției:
   - lecția de recapitulare desfășurată în clasă;
   - lecția de recapitulare desfășurată în excursie, la muzeu etc.
2. După metoda didactică de bază:
   - lecția de recapitulare pe baza [illegible] de muncă independentă;
   - lecția de recapitulare pe baza [illegible] [illegible];
   - lecția de recapitulare pe bază de [illegible] [illegible];
   - lecția de recapitulare prin [illegible];
   - lecția de recapitulare prin [illegible] [illegible] etc.
3. După modul cum se realizează:
   - lecția de repetare curentă;
   - lecția de recapitulare la sfârșitul [illegible] [illegible] [illegible];
   - lecția de sinteză.

[illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] tradițională propune două tipuri de [illegible] [illegible]: [illegible] de recapitulare curentă (realizată la sfârșitul unei unități de învățare) și [illegible] de recapitulare finală (realizată la sfârșitul unui an școlar). Aceste două tipuri de lecții de recapitulare se regăsesc [illegible] didactica modernă, în care se propune [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] pe [illegible] [illegible]:

- [illegible] unui plan al [illegible], care să realizeze [illegible] [illegible] de la [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] la [illegible] [illegible] la sinteza și [illegible] [illegible];
- [illegible] unor [illegible] [illegible] [illegible] (scheme, reprezentări grafice, tabele, diagrame) [illegible] [illegible] [illegible] în timpul [illegible] de lecție;
- [illegible], pe baza [illegible] de lectură, a unor fragmente [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] din planul lecției. [illegible] [illegible] [illegible] metoda [illegible] [illegible], [illegible] [illegible] [illegible] și problematizarea, utilizate frecvent în recapitulare.

[illegible] [illegible] [illegible] de lecții [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]:

1. [illegible]
   a. [illegible]
      - [illegible] de recapitulat
      - [illegible]
      - bibliografie
   b. [illegible] [illegible] [illegible]

a. Desfăşurarea [illegible]
   - [illegible]
   - [illegible]
   - [illegible]
b. [illegible]
c. [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

- organizarea [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

IV. [illegible]

[illegible]

- organizarea [illegible]
- [illegible]
- [illegible] de situaţii problemă.
- [illegible]

[illegible]

[illegible]

1. După [illegible]:
   - [illegible]
   - [illegible]
2. După [illegible] de evaluare [illegible]:
   - [illegible]
   - [illegible]
3. După locul de desfăşurare:
   - jocuri de evaluare desfăşurate în sala de clasă
   - jocuri de evaluare [illegible] în muzeu etc.

[illegible]

[illegible] Evaluarea la ora de limbă şi literatura română [illegible]

[illegible]

[illegible]

4.4. Alte forme de organizare a activității didactice specifice studiului limbii și literaturii române

[illegible]

Tipuri de activități	Etape ale procesului de învățământ	Obiective generale urmărite	Exemple
Activități introductive	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Activități desfășurate pe parcursul studierii capitolului sau temei	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Activități finale de încheiere	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

Activitățile extracurriculare privind disciplinele noastre se pot la rândul lor grupa în:

- activități desfășurate în școală [illegible]:
  - [illegible]
  - [illegible]
  - cenacluri literare
  - [illegible] pe teme lingvistice sau literare – între colegii aceleiași clase, între clase diferite etc.
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible] revistei clasei sau a școlii
  - [illegible] unui muzeu [illegible]
  - întâlniri cu cadre didactice universitare, scriitori, critici și teoreticieni literari etc.
- activități desfășurate în afara școlii:
  - excursii și vizite didactice
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible] de creație sau de comentarii pe diverse teme literare
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible] pe teme culturale
  - [illegible] pentru diverse vârste sau pe anumite teme de interes etc.

[illegible]

[illegible]

Capitolul 5

Metode și procedee utilizate în studierea limbii și literaturii române

5.1. Generalități. Definiții, distincții, funcții, clasificări ale metodelor

Nu mai este un secret pentru nimeni că eficiența demersului pedagogic – atât desfășurarea, cât și rezultatele procesului de învățământ – depinde într-o măsură semnificativă de metodologia aleasă. Cei mai importanți pedagogi recunoscuți pe plan european, american sau românesc (Jean Piaget, J. S. Brunner, David Paul Ausubel, Ioan Cerghit, ... Țârcovnicu, ... Văideanu) au subliniat rolul fundamental al metodelor în procesul didactic. Aceștia au insistat pe discernământul, în fapt pe inteligența cu care profesorul se folosește și alege cea mai potrivită dintre metode în fiecare moment al procesului instructiv-educativ, arătând că, prin utilizarea unor metode diferite în aceleași secvențe didactice, se obțin rezultate diferite în pregătirea elevilor.

Termenul metodă provine de la cuvântul din limba greacă methodos – „către", „spre" și odos – „cale", „drum", termen în care desemna atunci orientarea către un drum sau orientarea în spațiu. Sensul modern al cuvântului a fost modernizat de filosoful francez René Descartes, unul dintre primii care l-au utilizat, conferindu-i un sens gnoseologic. După cum arată etimologia termenului, metodele de învățământ reprezintă căile, modalitățile, procedeele, tehnicile și mijloacele adecvate pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ. Metodele, deci, „căile folosite în școală de către profesori pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința", ele sunt mijloace prin care se formează și se dezvoltă priceperile și deprinderile elevilor, dar și capacitatea acestora de a utiliza roadele cunoașterii în așa fel încât să-și formeze și să-și dezvolte personalitatea. După Ioan Cerghit, metodele de învățământ se referă atât la condițiile specifice în care intervenția precisă, specifică (de predare) a profesorului se îndreaptă spre realizarea unei schimbări (bine determinate) în formația elevului, cât și la efortul elevului de a se integra procesului de învățământ, asimilând cunoștințe, informații și deprinderi practice sau intelectuale.

Metodele au un caracter polifuncțional, funcțiile lor de bază fiind următoarele:

- au o funcție de organizare și dirijare a cunoașterii, ele fiind căi de acces atât în universul cunoașterii științifice și artistice, cât și în cel comportamental);

- [illegible] în performanță)
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

- După [illegible]
  - metoda [illegible]
  - metoda [illegible]
- După criteriul [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
- După criteriul [illegible]
  - metoda [illegible]
  - metoda [illegible]
- După criteriul [illegible]
  - metoda [illegible]
  - metoda [illegible]
  - metoda [illegible]
- După criteriul [illegible]
  - metode de învățare [illegible]
  - metode de învățare [illegible]
  - metode de învățare [illegible]
  - metode de învățare [illegible]

c) După criteriul subiectului pe care este centrată metoda:
- metode centrate pe activitatea profesorului (prelegerea, explicația, demonstrația);
- metode centrate pe activitatea elevului (exercițiul, lucrul cu manualul, proiectul);

d) După criteriul gradului de [illegible] prescripție:
- metode algoritmice (exercițiul, conversația catehetică, observația dirijată);
- metode euristice (problematizarea, conversația euristică, brainstormingul, descoperirea, [illegible]);

e) După [illegible] gradului de activizare a elevilor:
- metode pasive (expunerea, demonstrația);
- metode active (observarea, lectura, jocurile didactice, dezbaterea).

Cea mai cunoscută clasificare a metodelor de învățământ propusă în pedagogia românească îi aparține lui [illegible]. Potrivit [illegible] se observați [illegible] experiența [illegible] în funcție de care diferențiază trei tipuri de metode:

I. Metode de comunicare și însușire a cunoștințelor:
1. Metode de comunicare orală
   - expozitive (afirmative): [illegible] povestirea, expunerea, [illegible], descrierea;
   - interogative (conversative sau dialogate): conversația;
   - discuțiile și dezbaterile [illegible] (masa rotundă, Phillips 6-6 și brainstormingul);
   - metoda problematizării (instruirea prin problematizare).
2. Metode de comunicare bazate pe limbajul intern
   - reflecția personală.
3. Metode de comunicare scrisă
   - lectura explicativă;
   - [illegible] după manual [illegible].

II. Metode de explorare a realității (bazate pe contactul direct sau indirect cu realitatea)
1. Metode de explorare nemijlocită (directă) a realității
   - observarea sistematică și independentă;
   - experimentul;
   - descoperirea;
   - analiza;
   - problematizarea în contexte [illegible] diverse;
   - [illegible] documentelor și vestigiilor istorice.
2. Metode de explorare mijlocită (indirectă) a realității
   - metode demonstrative (intuitive): demonstrația pe bază [illegible], grafică, proiecții, scheme;
   - [illegible] în [illegible] indirecte;
   - metode de modelare [illegible].

III. Metode bazate pe acțiune (operaționale sau practice)
1. Metode bazate pe acțiune reală
   - exercițiul, [illegible];
   - lucrările practice – [illegible] demonstrative, problematice;

[illegible]

- Metode bazate pe acțiuni simulate [illegible]

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

Din păcate, după un an [illegible]

[illegible]

5.2. Metode de studiere a limbii și literaturii române

5.2.1. Lucrul cu manualul și alte cărți

[illegible] cultural". Dintre didacticienii mai vechi [illegible] Constantin Parfene recomanda [illegible]

[illegible] de instrumente și munca intelectuală [illegible]

[illegible] (vezi DEX) [illegible]

[illegible] forme de extragere și consemnare a ideilor din cărți

După lectura primă, [illegible] Constantin Parfene [illegible]

- teza: formularea concisă a ideilor esențiale dintr-o lucrare;
- planul: formă de consemnare mai dezvoltată decât teza și mai succintă decât conspectul [illegible] de ideile secundare și de argumentare [illegible];
- conspectul: formă de consemnare mai amplă decât teza sau planul, cuprinzând [illegible] ideile de bază și argumentele [illegible];
- rezumatul [illegible]
  - a) [illegible] „expunere sintetică și sistematică a conținutului unei lucrări sub forma unui plan sau a unei table de materii [illegible]
  - b) [illegible] sintetică și sistematică a datelor esențiale ale unei probleme pe baza unui material documentar;
- citatul: un fragment sau un pasaj dintr-o lucrare, însoțit de referința la sursă;
- nota marginală: consemnarea scurtă a unei observații, explicații [illegible];
- fișa de studiu: [illegible] fișe de studiu".

[illegible] Constantin Parfene, [illegible] Iași, 1997.

5.2.2. Expunerea

[illegible]

[illegible]

Formele expunerii

Povestirea

Este o formă de expunere orală ce urmărește atât înfățișarea orală, sub formă de narațiune sau descriere, a unor evenimente, întâmplări, cât și cunoașterea unor [illegible]. Se utilizează mai frecvent la clasele mici, [illegible]. La clasele gimnaziale, povestirea se poate utiliza în următoarele situații:

[illegible]

De exemplu:

– la clasa a VII-a, înainte de studierea poemului eminescian *Călin (file din poveste)*;
– la clasa a VIII-a, înainte de studierea romanului sadovenian *Baltagul*.

• Când se comprimă conținutul unei opere epice de mari dimensiuni:

– la clasa a VII-a, în cazul studierii poemului mai sus menționat, [illegible]. Înainte de a se analiza episoadele [illegible], se pot prezenta [illegible] acestuia;
– la clasa a VI-a, înainte de studierea povestirii *Fântâna dintre plopi* de Mihail Sadoveanu, se pot comprima celelalte povestiri din volumul *Hanu Ancuței*, pentru a se ilustra procedeul povestirii în ramă și [illegible] a personajelor [illegible].

Povestirea expusă de cadrul didactic, [illegible] se numește „[illegible]", [illegible] expunerii și [illegible] descriere, [illegible] real [illegible]. Ea dezvoltă imaginația și creativitatea elevilor [illegible] sensibil al operei, făcându-i să trăiască realitatea [illegible] și imaginea [illegible] ce alcătuiesc substanța ficțiunii. În plus, [illegible] unor personaje, [illegible] de regulă să se identifice [illegible] „[illegible]" [illegible].

Atenție: la clasele mici, procedeul [illegible] este [illegible] metodă, dacă povestirea nu depășește [illegible] durată scurtă pentru ca atenția elevilor să nu se disperseze. Mai mult decât o simplă expunere de fapte, reale sau imaginare, de „acțiuni care se desfășoară", povestirea este [illegible] și nu [illegible] să uităm [illegible] mai ales când menționăm că o folosim ca [illegible] de literatură: „[illegible] creatoare care operează [illegible] umane" (cf. Jean Michel Adam, *Textul povestirii*). Ea se face [illegible] „[illegible] de fond". De aceea, povestirea trebuie să fie aleasă de profesor în așa fel încât să-i determine pe elevi să [illegible] într-un fel sau altul.

Având deci [illegible] o funcție [illegible], una explicativă și una argumentativă, povestirea poate fi utilizată cu succes în variate forme și la clasele mai mari. Exemple de aplicare:

• În cazul studierii unei opere epice de mari dimensiuni:

– la clasa a IX-a, fragmentele din *Jurnalul fericirii* de Nicolae Steinhardt prezentate în unele manuale, fragmente ce se referă la momentele arestării sau la [illegible] din închisoare, pot fi raportate prin intermediul povestirii și la alte scene-cheie din memorialul [illegible] autorului, [illegible] tragic al unei epoci [illegible] din perioada sumbră a regimului comunist. În cazul în care [illegible] câțiva dintre elevi au citit o parte a jurnalului, sarcina de a prezenta [illegible] le revine.
– la clasa a XI-a, în cadrul unității de învățare *Curente culturale/literare în sec. al XIX-lea – începutul secolului XX – Simbolismul*, dacă profesorul optează pentru studierea poemului *Noapte de decemvrie*, povestirea unor detalii biografice poate facilita înțelegerea în profunzime a textului macedonskian. Mai mult decât un simplu poem despre destinul omului de geniu, cum este prezentată adesea, opera

[illegible] transformării [illegible] a omului, dar și a voinței de a [illegible] puterea [illegible] să se [illegible] demonstrate în Cartea [illegible] [illegible] Alexandru [illegible] (Editura [illegible]);

la clasa a X-a, în cadrul unității de învățare [illegible], prin prezentarea secvențelor semnificative din viața lui [illegible], elevii pot înțelege mai bine [illegible] personale, de un [illegible] fără [illegible] a universului [illegible] [illegible] [illegible];

la clasa a XI-a, în cadrul unității de învățare [illegible] în romanul [illegible], studierea romanelor *Enigma Otiliei* de George Călinescu și *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda poate fi prezentată [illegible] elemente biografice care se [illegible] în primul [illegible] [illegible] a unor aspecte ale regimului totalitar.

[illegible] de [illegible] al povestirii biografice. În loc să [illegible] [illegible] a unei opere literare, [illegible] biografică[illegible].

Intervenția [illegible] oponent

[illegible] variantă dramatizată a expunerii [illegible] presupune existența unui oponent [illegible] elev [illegible] informat [illegible] expunerii [illegible] dialog cu profesorul [illegible]. Momentele în care intervine oponentul trebuie alese cu [illegible] expunerea [illegible] [illegible] de identificare [illegible] până la identificarea cu unul [illegible].

De exemplu:

la clasa a XI-a, expunerea tradițională, utilizată frecvent în prezentarea unui curent literar [illegible], poate fi înlocuită cu varianta expunerii [illegible] în care profesorul [illegible] în prealabil un elev care să susțină ideea că [illegible] literaturii [illegible], oponentul [illegible] se poate fi în acord cu [illegible] propuse de autorii postmoderni [illegible] Al. Mușina, [illegible] Călin Vlasie [illegible] argumente în acest sens. Oponentul va interveni în momente-cheie

[illegible] indicată în lucrările metodologice [illegible], spre exemplu, în cartea Mariei [illegible], *Metodica predării limbii și literaturii române*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura [illegible], Cluj-Napoca, [illegible].

[illegible]

Prelegerea

În practica [illegible] literatura română [illegible]

[illegible]

[illegible] cu profunde [illegible]

[illegible] realizată de profesor [illegible]

[illegible]

[illegible] de Alexandru Mușina [illegible] Mircea Cărtărescu [illegible]

[illegible]

[illegible] Mircea Cărtărescu [illegible] Alexandru Mușina [illegible]

[illegible]

[illegible]

în plus realizarea unei [illegible]
[illegible]

2. Etapa de realizare a [illegible]

3. Etapa de [illegible]

[illegible]

O altă [illegible]

În mod evident [illegible]

Clasa a XI-a [illegible]

Clasa a XII-a [illegible]

Într-o formă simplificată [illegible]

5.2.3. Conversația

[illegible]

Tipuri de conversație

[illegible]

• Conversația euristică (socratică, maieutică)[1]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

– când lecția se [illegible];
– când lecția [illegible];
– când lecția [illegible];
– în lecțiile de recapitulare și sistematizare a materiei;
– în lecțiile de evaluare interactivă a cunoștințelor elevilor.

---

[1] Fiind fiu de moașă, Socrate a făcut o analogie între arta de a aduce pe lume un copil (maieutica) și [illegible]

[illegible]

- [illegible]

[illegible]

- [illegible]

[illegible]

- [illegible]

La rândul lor, răspunsurile elevilor trebuie: [illegible]

- [illegible]

[illegible]

[illegible]	Natura întrebării
[illegible]	[illegible]
[illegible]	reproductiv-cognitive
[illegible]	productiv-cognitive
[illegible]	de determinare
[illegible]	de finalitate
[illegible]	relaționale
[illegible]	de comparare
[illegible]	de ordonare (în spațiu și timp)
[illegible]	de clasificare
[illegible]	de anticipare
[illegible]	de evaluare
[illegible]	de implicare [illegible]

[illegible]

[illegible] Marin Ionescu, D. Crețu sau M. Manolescu [illegible]

Tipul întrebării	Caracteristici	Exemple
1. [illegible]	[illegible]	[illegible]
2. Directă	[illegible]	[illegible]
3. [illegible]	[illegible]	[illegible]
4. [illegible]	[illegible]	[illegible]
5. De revenire	[illegible]	[illegible]
6. [illegible]	[illegible]	[illegible]
7. [illegible]	[illegible]	[illegible]

*) După gradul de [illegible] se pot identifica:

a) [illegible]

b) [illegible]

[illegible]

Este evident faptul că în orele de limbă şi literatură română [illegible]

[illegible] dovadă că elevii [illegible] formă de conversație [illegible] [illegible]

[illegible] literatură română [illegible]

[illegible] la ore de limbă și literatură [illegible]

[illegible] de limbă și literatură română [illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible] conversative [illegible] în lucrările pedagogice [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Faza [illegible] [illegible]

[illegible]

5.2.4. Piramida

Metoda piramidei [illegible] presupune [illegible] [illegible] [illegible] de valoare [illegible].

1. Faza introductivă: [illegible] problemei în cauză.
2. Faza lucrului individual: [illegible] minute [illegible] [illegible] legate de [illegible].
3. Faza lucrului în perechi: [illegible] în faza precedentă [illegible] legate de [illegible] dezbatere. [illegible] vor fi notate.
4. Faza reuniunii în grupuri mai mari: [illegible] egale ca număr de participanți, în care se compară răspunsurile [illegible] prin cooperare [illegible] [illegible] se încearcă [illegible] apărute pe parcurs.
5. [illegible] clasa [illegible] [illegible] la care s-a ajuns până în această etapă și problemele la care [illegible] din partea profesorului. [illegible] se notează pe tablă, pentru a fi [illegible] de către participanți.
6. [illegible] pentru soluția cea mai bună și se stabilesc concluziile întregului colectiv asupra demersurilor realizate până la final.

- [illegible] se discută o problemă [illegible] mai dificilă [illegible] la clasele din ciclul [illegible]
  [illegible]

[illegible]

Exemple:

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
  1. [illegible] Ch. Baudelaire
  2. [illegible] A. P. Cehov
  3. [illegible]
  4. [illegible]
  5. [illegible] Camil Petrescu
  6. [illegible] O. Wilde

[illegible]

5.2.5 Dezbaterea

Definiţii. Aspecte generale ale dezbaterii

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Secvența	Timpul alocat	Vorbitor
1. Pledoaria primului afirmator	6 minute	Afirmatorul 1
2. Prima chestionare încrucișată negatoare	3 minute	Afirmatorul 1 răspunde Negatorul 3 întreabă
3. Pledoaria primului negator	6 minute	Negatorul 1
4. Prima chestionare încrucișată afirmatoare	3 minute	Afirmatorul 3 întreabă Negatorul 1 răspunde
5. Prima pledoarie afirmatoare de reconstrucție	5 minute	Afirmatorul 2
6. A doua chestionare încrucișată negatoare	3 minute	Afirmatorul 2 răspunde Negatorul 1 întreabă
7. Prima pledoarie negatoare de reconstrucție	5 minute	Negatorul 2
8. A doua chestionare încrucișată afirmatoare	3 minute	Afirmatorul 1 întreabă Negatorul 2 răspunde
9. A doua pledoarie afirmatoare de reconstrucție	5 minute	Afirmatorul 3
10. A doua pledoarie negatoare de reconstrucție	5 minute	Negatorul 3
11. [illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible] 5 minute

- [illegible] : 5 minute
- [illegible] : 5 minute
- [illegible] : 5 minute
- [illegible] : 5 minute
- [illegible] : 5 minute
- [illegible]

[illegible]

Criterii	Afirmator 1	Afirmator 2	Afirmator 3	Negator 1	Negator 2	Negator 3
Calitatea argumentelor						
Analiza contraargumentelor						
Calitatea formulării și claritatea prezentării lor						
Asumarea corectă a rolului de afirmator/negator						
Atitudinea față de coechipieri						
Atitudinea față de adversari						

[illegible]

[illegible]

- încurajează deprinderile de cooperare, dar și spiritul de competiție;
- [illegible]

[illegible]

Dezavantajele dezbaterii, pe de altă parte, se referă mai ales la faptul că o parte a [illegible]

[illegible]

Dacă [illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

a) [illegible]

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

Pentru un exemplu [illegible] de dezbatere la clasa a XII-a, vezi: E. Ilie, Didactica literaturii române, [illegible] Iași, 2008.

5.2.5.2. Dezbaterea. Reuniunea Phillips 6–6

Creată de J. Donald Phillips de la Michigan State University, dezbaterea Phillips 6–6 [illegible] prin faptul că presupune împărțirea grupului mare [illegible] în grupe mai mici, de câte șase participanți, a căror intervenție pe tema dată este limitată la 6 minute, de aici, de altfel, derivă și denumirea [illegible] nu poate fi aplicată când clasa nu este alcătuită după un principiu de [illegible] se desfășoară pe trei coordonate: pregătirea, desfășurarea și valorificarea [illegible] pe durata a două ore.

- La clasa a X-a:
  a) Care sunt principalele [illegible]
  b) Care [illegible]
- La clasele a XI-a şi a XII-a:
  a) Care sunt „[illegible]" [illegible]
  b) Care [illegible]

5.2.6 *Brainstormingul*

Brainstormingul este o metodă [illegible] propusă de Alex Osborn [illegible] Universitatea din Buffalo (S.U.A.) [illegible] publicată în [illegible] Applied Imagination [illegible]

[illegible]

Dacă facem o retrospectivă asupra acestei metode care urmăreşte obţinerea unui număr cât mai mare de idei [illegible] pornind de la o idee dată [illegible] este necesar ca [illegible] să se desfăşoare în condiţiile respectării unor reguli:

- [illegible] problemei puse în discuţie [illegible] participanţii [illegible]
- Selecţionarea [illegible] a participanţilor pe baza principiului eterogenităţii [illegible]
- Asigurarea unui [illegible] o atmosferă stimulativă propice descătuşării ideilor.

- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- Înregistrarea discretă, exactă şi completă a discuţiilor de către [illegible]
- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

- Faza de pregătire, ce include:
  a) [illegible]
  b) [illegible]
  c) [illegible]
- Faza productivă, de emitere a alternativelor creative, ce cuprinde:
  a) Faza de investigare [illegible] a problemei de dezbatut
  b) Faza de [illegible]
  c) Faza de culegere a [illegible] suplimentare, necesare [illegible] demersului creativ
- Faza selectivă, [illegible] care favorizează gândirea critică, ce include:
  a) Faza analizei critice a ideilor emise până în acel moment
  b) Faza evaluării critice şi a opţiunii pentru soluţia finală

În practica didactică [illegible], brainstormingul presupune respectarea următoarelor etape:

1. Comunicarea subiectului şi a sarcinii de lucru [illegible]
2. [illegible] (activitate individuală, activitate în perechi, activitate în grupuri mici)

[illegible]

[illegible]

Metoda [illegible]

- Clasa a IX-a
  - [illegible]
  - Ce faceți pentru [illegible]
  - [illegible]
- [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
- Clasa a XII-a
  - [illegible]
  - Ce preocupări umanitare [illegible]
  - [illegible]

Nu trebuie să ignorăm nici posibilitatea utilizării brainstormingului în lecții de consolidare a cunoștințelor, de studiere aprofundată a textului literar. Această metodă poate să clarifice unele aspecte sau să aducă [illegible] interpretări profunde ale unor subiecte complexe legate de operele în discuție ori de motive în cazul cărora se pot chiar [illegible] puse alături [illegible].

* Clasa a VIII-a
  - [illegible] din anul [illegible] din romanul [illegible] (Baltagul Mioriței?)
  - [illegible] semnificația [illegible] Sfânta [illegible] etc.
* Clasa a IX-a
  - [illegible] ce pot [illegible] în [illegible] de [illegible] („[illegible]", „Adolescență", „[illegible] Călătorie", „[illegible]") etc.
  - [illegible] al [illegible] la modalități de [illegible]
* Clasa a X-a
  - [illegible] în [illegible] (Ion [illegible] din Maramureș).
* Clasa a XII-a
  - [illegible] semnificația [illegible] (Mesterul Manole?) etc.
  - [illegible] semnificații, [illegible] etc.

Pentru [illegible] la orele de limba și literatura română se [illegible] să se [illegible] pentru care să se [illegible] cele mai interesante și mai productive dintre [illegible] de dezbatere.

5.2.7. Starburst (Explozia stelară)

Provine din limba engleză („star" = „stea"; „to burst" = „a exploda"), termenul [illegible] brainstormingului, cu care totuși nu se confundă. Deși [illegible] unui grup și stimulează formarea de întrebări, [illegible] de idei pe idei. Are aceleași avantaje ca și brainstormingul: încurajează atât creativitatea individuală cât și cea de grup [illegible] (cf. Crenguța Lăcrămioara Oprea [illegible]).

Propunerea: se scrie ideea sau problema de dezbătut pe o foaie de hârtie sau pe tablă și se înșiră în jurul [illegible] cât mai multe întrebări care au legătură cu ea [illegible], întrebări simple de tipul: „Cine...?", „Ce...?", „Unde...?", „Când...?", „Cum s-a...?", „Care sunt consecințele...?", [illegible] unele chiar surprinzătoare.

[illegible]

Aplicarea corectă a metodei presupune respectarea următoarelor etape:

- organizarea grupului [illegible]
- organizarea [illegible] în mai multe grupuri [illegible]
- elaborarea [illegible] problema de discutat
- evaluarea rezultatelor [illegible]
- [illegible]

O variantă [illegible]

[illegible]

- stimulează spiritul de competiţie, dar şi pe cel de cooperare;
- creează premisele [illegible] active;
- [illegible] de grup, dar şi abilităţile de lucru în echipă;
- [illegible]
- [illegible] explicaţiilor prealabile [illegible] de către toţi participanţii;
- [illegible] de întrebări [illegible] brainstorming-ul, stimulează [illegible] de idei [illegible].

În cadrul [illegible] explicaţia [illegible] de verificare a cunoştinţelor de limbă română, dar şi în cele de [illegible] unui curent literar, de receptare a textului [illegible] dramatic.

[illegible] de aplicare:

- clasa a V-a
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
- clasa a VI-a
  - [illegible]
  - [illegible] de diferite tipuri
  - [illegible] de două persoane
- clasa a X-a
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible] „[illegible]” [illegible] al lui Pietro [illegible]
- clasa a XI-a
  - [illegible]
  - [illegible] lui Victor Petrini [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]

5.2.8. Tehnica 6-3-5

5.2.9. Tehnica „acvariului” (Fishbowl)

[illegible]

5.2.10. Rețeaua de discuții

[illegible]

Argumente pro	Întrebare [illegible]	Argumente contra

[illegible]

[illegible]

Avantaje și dezavantajele metodei

Ca și alte variante ale dezbaterii, metoda presupune o participare activă a tuturor celor care iau parte la ea.

[illegible]

Subiecte de discuție

Clasa a XII-a:

[illegible]

Clasa a XIII-a:

[illegible]

5.2.11. Problematizarea

[illegible]

[illegible] problemei – prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informațiilor [illegible] conducă la comprehensiunea contradicției și [illegible] cunoscute [illegible];
- organizarea informației, [illegible] elevii [illegible] să își organizeze și să își [illegible];
- [illegible] informației pe [illegible] (analizei și deducției, a intuiției și a [illegible]) [illegible] în vederea identificării soluției [illegible] elevilor [illegible];
- [illegible] a soluției [illegible];
- verificarea soluției [illegible] de activitatea cadrului didactic [illegible] prin care s-a [illegible].

După [illegible] cu [illegible] să [illegible] problemei [illegible] (vezi [illegible] 1999) [illegible] de vedere [illegible] care [illegible] 3 tipuri [illegible]:

- [illegible] problema [illegible] și prezintă elevilor problema [illegible] prin [illegible] orală, prin intermediul unui material [illegible] de elevi sau îi determină pe ei să [illegible] pe [illegible] prin activitate independentă [illegible] în acest sens, [illegible] ce și [illegible] problemei;
- [illegible] din problemă [illegible] problema [illegible] gândirii [illegible] problema, îi [illegible].

Este evident că [illegible] de formele de îmbinare – în [illegible] profesorului și elevului în cadrul acestei metode:

- profesorul formulează problema și tot el o rezolvă;
- profesorul formulează problema și conduce pas cu pas elevii spre rezolvarea ei;
- profesorul formulează problema și elevii o rezolvă individual, fără a primi nicio indicație de la el;
- profesorul formulează problema și elevii o rezolvă prin activitate în echipe, fără a primi indicații de la el;
- profesorul formulează problema și elevii o rezolvă după ce primesc indicații sumare de la el;
- elevii formulează problema, iar profesorul o rezolvă;
- elevii formulează problema, iar profesorul [illegible] îi ajută pe ei să o rezolve.

[illegible] legată de receptarea și studierea literaturii [illegible] Constantin Parfene [illegible]

[illegible] problematizant [illegible]

[illegible]

[illegible] a problematizării în procesul [illegible]

[illegible]

În continuare, vom sugera câteva posibilități de [illegible] problematizării la lecțiile de literatură, [illegible]

Schema 1

- clasa a XI-a
  [illegible]
- clasa a XII-a
  [illegible] Blaga [illegible]
  [illegible] eminescian [illegible]

[illegible] Iași, 2000.

[illegible]

[illegible]

5.2.12. Exercițiul

[illegible]

exerciții, ca să [illegible] în mod [illegible] și [illegible] a unui număr de [illegible]

- [illegible] de bază al [illegible]
- [illegible] regulilor, prin aplicarea lor la [illegible] mai [illegible]
- consolidarea cunoștințelor și a deprinderilor însușite
- dezvoltarea operațiilor mentale și constituirea lor în structuri operaționale
- sporirea capacității operatorii a cunoștințelor teoretice și practice, [illegible] situații [illegible]
- prevenirea uitării și evitarea fenomenelor de interferență
- dezvoltarea unor capacități, a aptitudinilor intelectuale și fizice, a unor calități morale, a unor trăsături de voință și caracter în timpul exercițiilor
- [illegible] deprinderile și obișnuințele [illegible] formate anterior [illegible]

Realizarea [illegible] a funcțiilor exercițiului presupune ca acestea să se efectueze [illegible] condiții [illegible]. Dintre cele mai semnificative [illegible] de I. Cerghit [illegible] se relatează următoarele:

- [illegible] exercițiului, [illegible] modelul de care [illegible]
- [illegible] participanților [illegible]
- [illegible] mai mare, al dificultății [illegible]
- [illegible] exercițiului în funcție de [illegible] dacă este [illegible] pe când dacă elevul se [illegible]
- [illegible] în formarea deprinderilor [illegible]

[illegible] ale exercițiilor de gramatică în funcție de mai multe criterii:

1. După funcția îndeplinită:
   - [illegible]
   - de [illegible]
   - de [illegible]
   - de [illegible]
   - [illegible]
   - de [illegible]
   - de [illegible]
   - [illegible]
   - de [illegible]
2. După numărul de participanți:
   - individuale

- de echipă
- colective
- mixte

3. După gradul de dirijare
   - algoritmice
   - semialgoritmice
   - libere
4. După gradul de complexitate
   - simple
   - complexe
   - supercomplexe
5. După obiectele de învățământ
   - gramaticale
   - literare
   - matematice
   - logice
   - artistice
   - fizice etc.

Metoda exercițiului este compatibilă, desigur, cu toate disciplinele și conținuturile de învățământ. Ea oferă „un mănunchi [illegible] exercițiu [illegible] după un model realizat, de regulă, de cadrul didactic și apoi [illegible] a acestuia, realizată de elev”. Se poate spune că învățarea [illegible] poate fi comparată cu un [illegible] exercițiu [illegible] umane și apropierea sa de un model [illegible] (Ibidem, p. [illegible]).

Programa școlară de limba și literatura română pentru clasele V-VIII, pornind de la „structura comunicativ-pragmatică”, opusă celei de „predare a și pentru însușirea unor cunoștințe gramaticale”, de „abordare funcțională și comunicativă a acestora în calitatea lor de elemente care contribuie la structurarea unei comunicări corecte și eficiente”, recomandă utilizarea a două mari tipuri de exerciții în orele de limba și literatura română:

- exerciții de tip analitic: de recunoaștere, de grupare, de motivare, de descriere, de diferențiere;
- exerciții de tip sintetic: de modificare, de completare, de exemplificare, de construcție[1].

Și în secțiunea de sugestii metodologice oferite la sfârșitul ei, regăsim de asemenea o serie de recomandări de activități de învățare cu privire la receptarea și producerea mesajului. Între competențele generale 3 și 4 se pot viza următoarele tipuri de exerciții:

Pentru competența generală 3:

- exerciții de identificare a structurii textelor epice, lirice și dramatice;
- exerciții de identificare a diferențelor dintre opera epică și cea lirică, dintre textele literare și cele nonliterare etc.

---

1 Venera Mihaela Cojocariu, op. cit., p. 87.

- exerciții de identificare și de interpretare a unor procedee de expresivitate artistică
- exerciții de realizare a valorii expresive a unităților lexico-semantice, a categoriilor morfologice și sintactice într-un text etc.

Pentru competența generală 4:

- exerciții de redactare și de structurare a unui text în secvențe distincte în funcție de tipul textului și de scopul comunicării
- exerciții de exprimare în scris a propriilor sentimente cu un anumit prilej
- exerciții de utilizare corectă a părților de vorbire flexibile și neflexibile
- exerciții morfo-sintactice de exprimare scrisă corectă
- exerciții de construire corectă și expresivă a unui text din punct de vedere sintactic
- exerciții de aplicare corectă a normelor ortografice și a semnelor de punctuație la nivelul propoziției și frazei etc.

Auxiliarele și manualele de limbă și literatură română conțin o paletă largă de astfel de exerciții. Pentru oferta atractivă de activități de învățare, incluzând și exerciții variate, recomandăm spre consultare manualul Limba și literatura română pentru clasa a V-a, cu titlul „Metoda Știu-Descopăr-Aplic", Editura ART, București, 2011, autoare: Florentina Sâmihăian, Sofia Dobra, Marinela Șerban.

5.2.13. Jocul

Cum bine se știe, jocul este o acțiune specifică încărcată de sensuri și tensiuni, desfășurată după reguli acceptate de bunăvoie și în afara sferei utilității sau necesității materiale, însoțită de simțăminte de înălțare și de încordare, de voioșie și de destindere (cf. Johan Huizinga, Homo ludens, Editura Univers, București, 1977, pp. 214-215). Jocul poate deveni un adevărat instrument educativ și didactic, o bază a metodelor de instruire și educație, nu doar în învățământul preșcolar și primar. Cercetări numeroase arată că jocul poate căpăta aplicabilitate pedagogică și un conținut instructiv bine determinat, chiar dacă cel care se joacă nu are această intenție sau nu este conștient de ea. Din perspectiva unor pedagogi și psihologi ori teoreticieni reputați, jocul didactic este chiar una dintre cele mai eficiente metode de învățământ, cu atât mai mult cu cât are avantaje evidente. Unele dintre ele sunt enunțate și demonstrate în cartea lui Jean Chateau, Copilul și jocul[1]:

- jocul nu este o simplă distracție, un simplu divertisment; el educă voința, rezistența, capacitatea de a respecta anumite convenții: „A se juca înseamnă, în general, a-și propune o sarcină de îndeplinit și a se obosi, a face un efort pentru a îndeplini această sarcină";
- jocul elevului înseamnă apartenența la un grup, spiritul de echipă, responsabilitatea față de ceilalți: „Jocul e un antrenament făcut în primul rând pe întuneric, apoi alături, de a respecta anumite consemne, anumite reguli... Pentru un copil mai mare, a se juca înseamnă a îndeplini o funcție, a deține un loc într-o echipă. Din acest moment, ca și munca, dobândește un caracter social. Prin intermediul jocului, copilul intră în contact cu alții, se obișnuiește să țină seama de punctul de vedere al altora, să iasă din egocentrismul său original. Jocul e o activitate de grup".

[1] Jean Chateau, Copilul și jocul, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967, pp. 190-195.

[illegible]

Tipuri şi variante de jocuri

[illegible]

[illegible]

Iată câteva exemple de serii de jocuri [illegible] limba şi literatura română.

[illegible]

[illegible]

- Bilete cu nume de autori [illegible] aparţinând acestora
- Bilete cu fragmente de texte studiate în clasă [illegible]

[illegible] figurilor respective [illegible] părți de vorbire, respectiv [illegible] [illegible] elev [illegible] grupă [illegible] formează [illegible] [illegible] mai repede [illegible]

[illegible]

[illegible] cât mai repede posibil.

Exemplu: la clasa a [illegible] [illegible] corect [illegible] următoarele [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] prima parte [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] un exemplu [illegible] corect [illegible]

[illegible]

[illegible] despre [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] ... Hermann ... spre exemplu, [illegible]

[illegible] ... Froebel şi Montessori ... [illegible]

[illegible]

[illegible] (clasa a V-a);

[illegible]

În [illegible] poate fi utilizată [illegible] limbii române [illegible]

Realizați un dialog [illegible] în care să [illegible] (clasa a V-a);

[illegible] (clasa a V-a și a IX-a) [illegible]

[illegible]

- [illegible] (clasa a V-a);
- [illegible] (clasa a VI-a);
- [illegible] (clasa a VII-a);
- [illegible] (clasa a VIII-a).

[illegible] poate fi realizată prin diferite alte forme [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Alte sugestii:

- Clasa a VIII-a
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
- Clasa a [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]
  - [illegible]

[illegible]

[illegible]

activitate cu acest exemplu pentru confirmarea integrală a semnificaţiilor [illegible] şi a [illegible] elementelor de [illegible] a personajelor.

Prin această formă a prezentării faptelor într-un cadru dramatic este [illegible] la elevi [illegible], sporindu-se şi mai mult interesul faţă de [illegible] care [illegible] mai [illegible], [illegible] conflictele, acţiunile [illegible] şi consecinţele personajelor ca şi cum ar fi ale lor.

Dramatizarea, fiind un exerciţiu [illegible] de [illegible] asociată fiecărei opere literare, din [illegible] care [illegible] prezentă în [illegible] altor metode pedagogice [illegible] care se studiază opera literară.

Sugestii de aplicare:

• Clasa a V-a:
  – dramatizarea [illegible]
• Clasa a VI-a:
  – dramatizarea [illegible] (Vasile Alecsandri)
• Clasa a VIII-a:
  – dramatizarea [illegible] populare [illegible]
  – dramatizarea [illegible] din [illegible] Balada

• Procesul literar

Este o formă complexă de dramatizare a unor fragmente literare şi chiar a unor personaje [illegible] a universului [illegible] se [illegible] acuzatori [illegible] sau apărători ai [illegible] personajelor.

[illegible] formele ale procesului:

1. Forma de [illegible] un scenariu precis, care să [illegible] sau să [illegible] în operă [illegible], personajele, conflictele [illegible] care [illegible] de comentariu în clasă a unei opere.
2. Forma deliberativă, [illegible] ce presupune un scenariu precis, care [illegible] realizat fie de către elevi, fie de către profesori, [illegible] în cadrul [illegible] dramatic.

Procesul presupune distribuirea unor roluri specifice: preşedintele tribunalului, [illegible], procurori, [illegible] avocaţii apărării, pe lângă rolurile personajelor din opera literară de judecat. De [illegible] numărul mare de elevi care trebuie implicaţi în procesul [illegible] şi dificultăţile [illegible] dramatic, [illegible] de replicile [illegible] metoda are o serie de avantaje, pe care metodicianul [illegible] le [illegible] astfel: „Procesul este o formă complexă de receptare [illegible] a [illegible] literare, [illegible] ultim al studierii moderne a literaturii în şcoală"[1].

Sugestii [illegible]:

• Clasa a [illegible]:
  – procesul [illegible] de [illegible] şi [illegible]

[1] Constantin Parfene, Literatura în şcoală, ed. cit., p. 126.

• Clasa a X-a

– proverbul lui Alexandru Lăpușneanu [illegible]
– proverbul [illegible]
cu premeditare
– proverbul [illegible]
– proverbul [illegible]

• Clasa a XII-a

– proverbele [illegible]

Expunerea cu oponent – variantă a metodei expunerii.

5.2.14. Învățarea prin descoperire

Numită de Fröbel metodă euristică [illegible] învățarea prin descoperire [illegible] metodă de aflare a adevărului [illegible] inductive sau deductive. Este înrudită cu problematizarea, ambele [illegible] aceluiași demers euristic. [illegible] accentul se pune pe declanșarea [illegible] descoperirii [illegible] Metoda descoperirii [illegible] unor posibile probleme, prin explorarea [illegible]

Condiția necesară [illegible] existența unei [illegible] problemă [illegible] independența de observare [illegible] achiziții minime [illegible] pentru menținerea [illegible] al lui J. S. Bruner un „nivel optim de incertitudine”. [illegible] dezvoltare de a renunța la ea.

Tipuri de învățare prin descoperire

După modul [illegible] se disting două forme de descoperire:

a) Descoperirea independentă, în care [illegible] elevului [illegible] analizează ipotezele, căile de rezolvare, soluțiile posibile [illegible] profesorul [illegible] doar supraveghează și controlează procesul.

b) Descoperirea dirijată, în care rolul profesorului este considerabil mai mare, el [illegible] în faza descoperirii prin sugestii, informații fundamentale [illegible] elevii să găsească soluția optimă.

1 Ioan Nicola, op. cit., p. 379.

După criteriul [illegible] [illegible], relația stabilită între noțiunile anterioare și cele ce urmează să fie [illegible], se diferențiază:

a) descoperirea [illegible]: pe baza unor informații și noțiuni particulare se ajunge la noțiuni și [illegible] cu un grad mai mare de generalitate;
b) descoperirea [illegible]: se parcurge demersul invers – de la general spre particular;
c) descoperirea [illegible]: se impune stabilirea de relații analogice între diverse serii de date.

În general, a preda prin descoperire [illegible] [illegible] în care înțelegerea [illegible] este mai mare. [illegible] intervine doar când elevul se îndreaptă spre [illegible]. Eberhard Fries [illegible] [illegible], dar și [illegible]: „În învățământul prin descoperire, profesorul și elevul [illegible] și lucru [illegible] din punct de vedere educativ, [illegible] relația de parteneri [illegible] de cercetare și căutare, în care fiecare are de învățat de la celălalt, chiar din punctul de vedere al [illegible] din punct de vedere [illegible] [illegible] în permanență [illegible] în procesele de gândire [illegible] și prin aceasta găsește mereu tot mai multe [illegible] de gândire proprie pe care o preia de la elev.”[1]

Avantajele metodei sunt numeroase. În primul rând, este evident faptul că înțelegerea prin descoperire are un caracter operațional: ceea ce se învață prin efort propriu nu este doar [illegible], ci și dezvoltă spiritul de observație, deprinderi de investigație etc. J. S. Bruner [illegible] [illegible] determină [illegible] motivației intrinseci, [illegible] [illegible] pe cunoașterea [illegible] [illegible] [illegible] declanșează [illegible] de competență.

În studiul limbii și literaturii române, descoperirea inductivă se realizează prin observarea [illegible] [illegible] în vederea formulării unei generalizări despre acestea. [illegible] se utilizează pentru însușirea noțiunilor de teorie literară [illegible], cât și în [illegible].

Astfel, în clasa a V-a, [illegible] studierea operei [illegible] propusă spre exemplu de [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] manualului Limba română, apărut la [illegible] în 1998, se urmărește [illegible] noțiunii de [illegible]. Pentru ca elevii să [illegible] să analizeze și să [illegible] o serie de trăsături pe baza cărora să se ajungă la generalizări, se impun câteva etape:

- lectura integrală a operei, realizată acasă, și măcar fragmentar, eventual pe roluri, în clasă;
- [illegible] [illegible] efectuate în clasă: modalitatea de expunere, [illegible] operei, timpul și spațiul acțiunii, momentele subiectului, [illegible] și caracterizarea lor succintă;
- descoperirea [illegible] (definiției [illegible]) prin urmărirea [illegible] indicate de [illegible] pe grupe [illegible] în clasă, pe caiet sau pe fișele de lucru;
- [illegible] în definiția [illegible].

[1] [illegible] R. Rosenberger, [illegible], Editura Didactică și Pedagogică, București, [illegible], p. [illegible].

[illegible]

5.2.15 [illegible]

[illegible]

[illegible]

- [illegible]
- [illegible]

[illegible]

- secolul al XIX-lea – [illegible]
- [illegible]

5.2.16. Metoda predării-învățării reciproce (Reciprocal thinking)

Metodă elaborată de pedagogul Palincsar în 1986, în lucrarea Reciprocal thinking. Ea constă în împărțirea colectivului clasei în grupe de predare și învățare reciprocă. Mai mult decât în cazul altor metode și tehnici didactice, se pune accentul pe dezvoltarea [illegible] profesorului și [illegible].

Metoda predării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare, corespunzătoare celor patru etape de lucru:

- Rezumarea (expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit);
- Punerea de întrebări (despre informațiile citite);

Vezi explicațiile suplimentare ale pedagogilor interesați de metodologia didactică interactivă [illegible] (Crenguța Lăcrămioara Oprea, Maria Eliza Dulamă ș.a.)

a XI-a și a XII-a [illegible];
[illegible] tendințe [illegible] prin [illegible] de avangardă;
a XII-a [illegible];
Ideologii și [illegible] ale [illegible] în cultura română.

5.2.17. Metoda știu / vreau să știu / învăț

Introdusă de pedagoga Donna Ogle în 1986, metoda a devenit pentru unii autori model [illegible] de structurare a lecției, proiectată pe cadrul Evocare – Realizarea sensului – Reflecție. [illegible] se regăsesc în aceste etape. [illegible] se are în vedere [illegible] de către elevi și apoi reprezentarea grafică în forma unui tabel cu trei coloane, [illegible] celor trei etape ale lecției:

Știu (Ce știu?)	Vreau să știu (Ce vreau să știu?)	Învăț (Ce am învățat?)

[illegible] metoda știu / vreau să știu / învăț [illegible]

Etapele de parcurgere ale acestei metode:

În faza de evocare, elevii trebuie să noteze în rubrica Știu răspunsul la întrebarea „Ce știu despre subiectul propus?", iar în cea de-a doua rubrică, Vreau să știu, [illegible] întrebările [illegible] la [illegible] cu [illegible] sau la [illegible].

În faza de realizare a sensului, urmează lucrul efectiv pentru clarificarea subiectului propus spre [illegible] lectura unui text informativ [illegible] avută în vedere, [illegible] profesorului [illegible] consultarea unor surse bibliografice etc. După acest moment, elevii [illegible] în cea de-a treia rubrică, Învăț, cele mai semnificative informații pe care le-au aflat în legătură cu subiectul propus, [illegible] și feedbackul [illegible] în etapa de reflecție [illegible] de desfășurare a lecției.

Aplicabilitatea metodei la ora de limbă și literatură română

Având [illegible] în primul rând de facilitarea capacității de învățare, de responsabilizarea [illegible] în privința demersului didactic (în special de rezultatele așteptate ale [illegible]), metoda știu / vreau să știu / învăț poate fi utilizată cu succes la ore de literatură [illegible] în paralel cu lectura unor texte informative, pentru a ghida interesul elevilor în [illegible] anumite aspecte urmărite de profesor, făcându-i să conștientizeze ceea ce știu [illegible] ceea ce trebuie să știe să învețe în legătură cu subiectul, cât și cu [illegible] de cadrul didactic. Mai ales [illegible] – dată fiind [illegible] informațiilor [illegible] conexiunile dintre fenomenul literar românesc și cel european – în ciclul superior al liceului se pot aborda cu această metodă: curentele culturale (literare) în secolele XVII–XVIII (umanismul și iluminismul); curentele culturale (literare) în secolul al XIX-lea – începutul secolului XX (realismul, simbolismul european, prelungiri ale romantismului și clasicismului – clasa a XI-a); curentele avangardiste, postmodernismul – clasa a XII-a etc.

§ 2.18. Cubul

a ghidului, cubul presupune utilizarea cu frecvență în practica școlară. El se comprimă în general [illegible], în funcție de gradul de receptivitate al elevilor sau de nivelul lor de vârstă; profesorul poate opta pentru doar 3-4 fețe ale cubului.

[illegible]

[illegible] pronumele personale:

a) Descrie – Descrie [illegible] persoanelor.
b) Compară – Compară [illegible] persoanele I și a II-a. Ce observi?
c) Asociază – [illegible] pronumele personale.
d) Analizează – Analizează [illegible] pronumelor personale din text.
e) Aplică – [illegible] punctul de vedere [illegible] perspectivă [illegible].
f) Argumentează pro sau contra – Exprimă-ți punctul de vedere în legătură cu decizia personajului [illegible].

Exemplu de aplicare la o lecție de limbă română având ca subiect „Timpurile verbale”.

Se dă textul:

Sarcini:

1. Descrie – Precizează modurile și timpurile verbelor din textul de mai jos.
2. Compară – Compară timpurile verbelor din primul paragraf al textului cu cele din [illegible].
3. Asociază – [illegible] timpuri verbale.
4. Analizează – Analizează verbele din primul paragraf al textului, precizând diateza, conjugarea, numărul, persoana.
5. Aplică – Scrie [illegible] verbe din text la modul conjunctiv, timpul prezent. Ce alte modificări sunt necesare?
6. Argumentează pro sau contra – Exprimă-ți punctul de vedere în legătură cu [illegible] autorului pentru [illegible] verbale utilizate în text.

5.2.19. Cvintetul

Metoda cvintetului constă în elaborarea unui text scurt versificat prin intermediul căruia se [illegible], se sintetizează, se rezumă un concept, o idee, o noțiune învățată anterior.

Denumirea provine [illegible] unei poezii de cinci versuri (cvintet) care [illegible] reflecției elevilor asupra unei noțiuni învățate. Fiecare [illegible] după un set de cerințe exacte:

Versul 1 – [illegible] printr-un substantiv subiectul;
Versul 2 – [illegible] două adjective pentru a descrie subiectul;

5.2.20. Horoscopul

[illegible]

Berbec	Pești	Vărsător
21.03-20.04	19.02-20.03	20.01-18.02
Trăsături	Trăsături	Trăsături
Plin de inițiativă	Altruist	Original
Dinamic	[illegible]	[illegible]
Hotărât	[illegible]	[illegible]
Egoist	Adaptabil	Altruist
Entuziast	Sentimental	[illegible]
Nerăbdător	Visător	[illegible]
Capricios	[illegible]	Cu principii
Valoare – idealism	Capricios	Valoare – [illegible]
Pericol – egoism	Valoare – flexibilitate	Pericol – fanatism
	Pericol – autocompătimire	
Rac	Gemeni	Taur
21.06-20.07	21.05-20.06	21.04-21.05
Trăsături	Trăsături	Trăsături
[illegible]	[illegible]	Tenace
[illegible]	[illegible]	[illegible]

5.2.21. Scaunul autorului

Specifică în special elevilor din ciclul primar, această metodă [illegible], presupune [illegible] de către elevi a unui coleg, autor de producții literare, [illegible] analiza [illegible].

Se procedează parcurgându-se următorii pași:

1. Alegerea, de către profesor, a unei teme a unei lucrări din lucrările [illegible].
2. Realizarea lucrării, în clasă sau acasă, pe marginea temei respective.
3. Așezarea unui elev, prin rotație, pe „scaunul autorului", așezat în fața clasei, și lectura lucrării realizate de el.
4. Adresarea, de către elevi, cu scopul de a-și clarifica elementele din „lucrarea de pe scaun" sau [illegible], a unor întrebări [illegible]:
   - [illegible]
   - [illegible]
   - [illegible]
   - [illegible]
   - [illegible]
   - [illegible] propus?

Metoda [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible].

[illegible] „scaunul autorului" [illegible] [illegible].

Utilizarea metodei la orele de limbă și literatură română este generoasă, ea putând [illegible] [illegible] [illegible] [illegible].

Exemple de teme ce pot fi [illegible] prin metoda „scaunul autorului":

- Clasa a II-a:
  - [illegible]
  - O aventură [illegible]
  - Cum văd [illegible] generală
- Clasa a VII-a:
  - [illegible]
  - Descrierea [illegible]
- Clasa a IX-a:
  - [illegible]
  - [illegible] limbii române
  - [illegible] în literatura română
- Clasa a XI-a:
  - [illegible]

- *Statutul femeii în nuvelistica studiată*;
- *Deosebiri și asemănări între speciile genului epic*;
- Clasa a XI-a:
  - *Romantismul ca stare de spirit*;
  - *Convențiile simbolismului*;
  - *Avangardismul românesc – manifeste, mijloace și modalități de exprimare, reprezentanți* etc.

O variantă a metodei – pe care o numesc, în cursurile de didactică a limbii și literaturii române, *Scaunul Autorului* – presupune intervievarea unui elev cu inteligență lingvistică deosebită, care joacă rolul unui scriitor dispus să își dezvăluie tainele din laboratorul de creație (elemente de artă literară, estetică [illegible] și explicită, [illegible] creatoare etc.). Desigur, în perioada premergătoare, elevul respectiv trebuie să parcurgă atent nu numai operele majore ale scriitorului respectiv, ci și jurnalele sale de creație, interviurile și alte episteme clarificatoare – proces [illegible] care solicită capacități, aptitudini [illegible]. În cazul în care Autorul este jucat de către un profesor de limbă și literatură română (cel de la clasă, un coleg de catedră/un alt profesor invitat special), o parte a acestor inconveniente sunt depășite.

5.2.22. *Jurnalistul-cameleon*

După cum o arată și denumirea, „jurnalistul-cameleon” presupune prezentarea aceluiași eveniment – artistic, cultural, istoric etc. – din multiple perspective, ce pot exprima o gamă întreagă de trăiri emoționale, de la bucurie, împlinire, mulțumire sau fericire la anxietate, tristețe, nemulțumire sau revoltă. Pentru ca elevii să înțeleagă mai bine metoda, este recomandată chiar lectura celebrei schițe a lui Caragiale [illegible].

Cele două variante ale ei derivă din modalitatea de consemnare a reacțiilor față de faptul avut în vedere – în scris sau oral.

Avantajele utilizării privesc în principal:

- dezvoltarea capacităților de empatie ale elevilor, care, trebuind practic să privească același fapt (literar, cultural, social etc.) pluriperspectivist, se pun în pielea personajelor sau a actanților implicați în faptul respectiv;
- dezvoltarea abilităților de exprimare liberă corectă și adecvată în limba română;
- stimularea dezvoltării, la elevi, a unui sistem mai larg de valori.

Aceste avantaje trec pe un plan secund riscul major al metodei: centrarea atenției profesorului pe un singur elev, jurnalistul-cameleon, în timp ce restul clasei poate să își piardă interesul pentru oră.

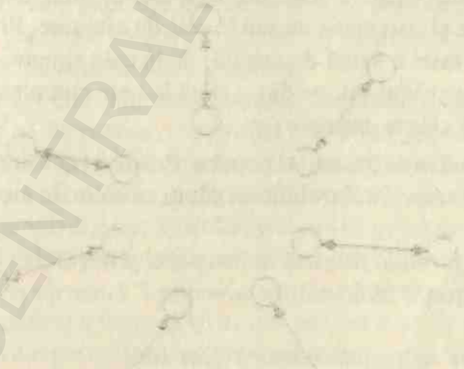
Atât în activitățile de formare sau evaluare a competenței lingvistice, cât și în activitățile de valorificare a textelor literare, metoda jurnalistul-cameleon are un spectru larg de întrebuințare. Ea se poate utiliza, spre exemplu, în cazul în care se vizează interpretarea oricărui eveniment cu semnificații majore din textele epice sau dramatice, dar și a unor evenimente reale, ce privesc istoria literaturii române: de regulă, dispute literare, apariția unor mișcări estetice și importanța lor etc. Mai mult,

metoda poate fi întrebuințată cu succes și la clasele mici, în care se preferă totuși prezentarea unor fapte din experiența personală, abilitățile interpretative și talentul dramatic cerute de jurnalistul-cameleon fiind mai ușor de dovedit la elevii de vârstă mai mare. Exemple de utilizare:

a. Clasa a V-a:
   - *O vacanță de vară de pomină*
b. Clasa a VIII-a:
   - *O excursie cu întâmplări*
c. Clasa a XI-a:
   - *Reîntoarcerea lui Gavrilescu de la țigănci*
   - *Scrisoarea de dragoste dintre Ștefan și Ela Gheorghidiu*
   - *Ultimele momente ale lui Costache Giurgiuveanu*
d. Clasele a XI-a și a XII-a:
   - Dezbatere între tradiționalism și modernism
   - *Final epic din Baltagul*
   - *Evenimentele din viața protagonistului din Cel mai iubit dintre pământeni*

5.2.23. *Schimbă perechea (Share-pair circles)*

„Schimbă perechea” este, după cum o arată și numele, o metodă interactivă de lucru în clasă. Profesorul împarte clasa în două grupe egale ca număr. Elevii din fiecare grupă se așază față în față, ca perechi, formând două cercuri concentrice după modelul de mai jos.



Elevii pot să își aleagă singuri perechea sau pot fi așezați în grupe de către profesor, după criterii diferite: numărarea din doi în doi, ordinea alfabetică, culoarea preferată. După constituirea grupelor, profesorul oferă o sarcină de lucru, o problemă de rezolvat în pereche sau pune o întrebare. Elevii lucrează doi câte doi timp de câteva minute. Apoi, elevii din cercul exterior se mută în sensul acelor de ceasornic pentru a-și schimba partenerii și pentru a realiza astfel o nouă pereche. Jocul continuă până când se epuizează

problemele ce trebuie soluționate sau până când fiecare membru își regăsește partenerul inițial. În această etapă se analizează soluțiile/ideile emise în toată perioada [illegible].

Pedagogii sugerează ca profesorul să utilizeze fișe de lucru/hârtii cu sarcinile de lucru ce se vor completa pe rând, de către fiecare echipă. Fișele cu sarcinile de lucru sunt cele care circulă și sunt completate de perechi după o anumită ordine [illegible]; fiecare pereche inițială rezolvă prima sarcină din fișa de lucru, perechea următoare continuă cu următoarea sarcină ș.a.m.d.

Teoreticienii enumeră următoarele avantaje și dezavantaje ale metodei:

- ca și celelalte metode interactive de grup, stimulează [illegible] de grup, abilitățile de lucru în echipă, dar și competența interpersonală;
- pune accentul pe stimularea fiecărui participant [illegible] de la începutul activității;
- dezvoltă spiritul de cooperare, înțelegerea problemelor [illegible];
- dezavantajul aparent – imposibilitatea aplicării în cazul în care clasa este formată dintr-un număr impar de elevi – poate fi [illegible] ca membru activ al fiecărei perechi [illegible] la această metodă;
- dezavantajele reale țin de dificultățile [illegible] sarcinile de lucru [illegible] perechile formate inițial. La [illegible] fiecărui elev de a lucra cu [illegible] cazul în care între anumiți elevi [illegible] ajung parteneri de lucru, [illegible].

„Schimbă perechea” poate fi ușor utilizată atât în orele de predare-învățare, cât și în cele de recapitulare și sistematizare sau în cele de evaluare. Practic, se dă profesorului șansa de a distribui clasei o mulțime de sarcini: de la cele simple – de tipul exercițiilor cu un grad de dificultate scăzut sau mediu – până la cele complexe – de tipul întrebărilor problematizante. Iată câteva exemple:

- La clasa a V-a, studierea basmului popular *Prâslea cel voinic și merele de aur* poate debuta cu această metodă. Sarcinile de lucru primite de elevi ar putea fi formulate astfel:
  - *Ce sugerează formula inițială [illegible]?*
  - *Unde se desfășoară întâmplările povestite? Locurile respective se pot identifica pe hartă?*
  - *Care personaje reprezintă binele? Dar răul?*
  - *Există în basm personaje cu puteri miraculoase? Dați exemple.*
  - *Sunt calitățile lui Prâslea tipice pentru un erou de basm?*
  - *Cum le dovedește el?*
  - *Care cifră se repetă cel mai des în basm? În ce situații? [illegible]*
- La clasa a XI-a, după studierea particularităților liricii eminesciene, perechile pot rezolva sarcini de lucru mai complexe pe baza unui text [illegible]:
  - *Comentați titlul poeziei, punându-l în legătură cu tema textului.*
  - *Comentați incipitul poeziei.*
  - *Identificați și analizați motivele [illegible] dominante.*

[illegible] primei secvențe poetice;
– comentariul altei secvențe poetice și a [illegible];
[illegible]
[illegible]
[illegible]

5.2.24. Pălăriile gânditoare (Six thinking hats)

Propusă de Edward de Bono (vezi cartea de largă circulație Six Thinking Hats), metoda pălăriilor gânditoare este o metodă interactivă, de stimulare a gândirii critice. Ea presupune interschimbarea de roluri de către participanți, care își aleg una dintre cele șase pălării – [illegible] – de culori diferite, cărora le corespund semnificații și, implicit, moduri distincte de interpretare.

Participanții la jocul didactic trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să își asume rolul sugerat de aceasta:

- Pălăria albă este neutră, obiectivă, informativă, concentrată asupra faptelor discutate, semnifică gândirea obiectivă; purtătorul ei trebuie să se limiteze la a oferi informații, fapte, cifre etc.
- Pălăria galbenă este cea care oferă o perspectivă pozitivă asupra situației, semnifică gândirea constructivă; purtătorul ei trebuie să constate beneficiile, valorile sau avantajele faptelor discutate.
- Pălăria roșie este cea care oferă o perspectivă emoțională asupra faptelor abordate, semnifică gândirea influențată de afect; purtătorul ei trebuie să prezinte emoțiile, sentimentele, fără să justifice punctul de vedere.
- Pălăria verde este cea care exprimă ideile noi, oferă o perspectivă productivă asupra situației, semnifică gândirea creativă; purtătorul ei trebuie să ofere soluții, idei, puncte de vedere noi asupra celor discutate.
- Pălăria albastră este cea care exprimă controlul procesului de gândire, supraveghind, dirijând [illegible], semnifică gândirea speculativă; purtătorul ei trebuie să [illegible], să prezinte [illegible], să sintetizeze cele dezbătute.
- Pălăria neagră este cea care oferă o perspectivă sumbră, judecând faptele, semnifică gândirea critică negativistă; purtătorul ei trebuie să privească lucrurile critic, din perspectiva dezavantajelor, a punctelor nefavorabile.

Purtătorii celor șase pălării trebuie să își asume perfect rolurile simbolizate cromatic, altfel spus, să gândească din perspectiva pălăriei sub care se află. Pălăria poate fi purtată individual, deși, potrivit unor opinii, mai mulți elevi care poartă aceeași pălărie trebuie să coopereze pentru a găsi cele mai bune interpretări ale cazului discutat din perspectiva sugerată de culoarea pe care o poartă. Tot așa, același elev poate fi solicitat să poarte cât mai multe sau chiar toate cele șase pălării în procesul de analiză a unei problematici, lecturi, [illegible] etc.

Concret, metoda funcționează astfel: se oferă cazul propus spre a fi discutat și pălăriile gânditoare elevilor. Cel care poartă pălăria

– albă – trebuie să ofere doar informații despre caz, ca un fel de computer [illegible] se derulează pur și simplu, faptele fiind [illegible]

- roșie – trebuie să-și exprime emoțiile [illegible] să le justifice [illegible]
- neagră – trebuie să [illegible] sau erorile acestora, dar și pericolele [illegible] de explicare în privința [illegible]
- galbenă – trebuie să se concentreze [illegible] valoarea faptelor [illegible] din obiective
- verde – e responsabil de creativitate [illegible] și alternativele la acestea [illegible]
- albastră – e responsabil de [illegible]

[illegible]

- stimulează [illegible]
- încurajează [illegible]
- dezvoltă mai ales [illegible]
- [illegible] pesimismul în fața [illegible]
- are o mare aplicabilitate, indiferent [illegible]
- determină [illegible] și implică empatia
- încurajează gândirea [illegible] bibliografie pedagogică [illegible]

Utilizarea frecventă [illegible] luate în considerare:

- există posibilitatea ca metoda [illegible] care elevii [illegible]
- chiar în cazul în care principiile metodei [illegible] gânditoare [illegible]

Iată câteva sugestii aplicative:

La clasa a X-a, într-o lecție de caracterizare a unui personaj literar, se pot formula elevilor următoarele sarcini:

- [illegible] informațiile [illegible] despre personajul [illegible]
- [illegible]

5.2.25. Frisco

din păcate, utilizarea acestei metode poate [illegible] dramatizare, elevul [illegible] mai puțină [illegible] la fel, în cazul în care un personaj [illegible] de tine cu scena, însă să nu [illegible]

Ca și metoda „pălăriilor gânditoare” [illegible] de caracterizare a personajului [illegible] clasa a XI-a (la studierea dramaturgiei [illegible]) aprofundează studiul genurilor și speciilor literare [illegible]

- Clasa a X-a
  - [illegible]
- Clasa a XI-a
  - Prezentăm [illegible] dintr-o perspectivă [illegible]
- Clasa a XII-a
  - [illegible]

[illegible]

- Clasa a VI-a
  - Prezentăm [illegible] unui eveniment, unui [illegible]
  - Comentăm [illegible] de metoda [illegible]

5.2.26 Mozaicul (Jigsaw)

Metoda Mozaicului [illegible] este bazată pe [illegible] grupurilor independente” (Ștefan Bunea) [illegible] de lucru [illegible] să devină expert [illegible] respectiv.

Desfășurarea optimă a metodei presupune respectarea următoarelor etape [illegible]

1. Pregătirea materialului de lucru

Această sarcină revine integral profesorului, care [illegible] se împarte în 4 sau 5 subteme. Dacă el consideră că este necesar, [illegible]

[illegible]

(Instruirea a membrilor clasei este interdependentă și în comunicarea [illegible] stimulează să [illegible], fiecare elev își aduce contribuția. Modul [illegible] al grupurilor [illegible] comunicărilor [illegible] cunoștințelor de către colegi[1].

– metoda este una dintre cele mai sigure în [illegible] stimulării [illegible], întrucât orice elev participă [illegible] bine stabilit.

În ceea ce mă privește, metoda mozaicului este utilizabilă [illegible] de teorie literară. Orice gen literar sau specie literară [illegible] de către elevi, indiferent de vârsta acestora [illegible] curentelor literare:

- Clasa a VII-a
  – Nuvela (definiție, trăsături, reprezentanți)
- Clasa a X-a
  – Romanul (definiție, tipologie și reprezentanți)
- Clasa a XI-a
  – Manifeste ale curentelor literare [illegible]
  – Teme și motive [illegible]
- Clasa a XII-a
  – Destinul unor specii literare [illegible] în perioada interbelică [illegible] după 1944.

5.2.27. Metoda învățării în grupuri mici (STAD - Student Teams Achievement Divisions)

Înrudită cu mozaicul, metoda învățării în grupuri mici (STAD - Student Teams Achievement Divisions[2]) se bazează pe același concept de învățare în echipă și presupune împărțirea clasei de elevi în grupuri de lucru de câte 4-5 membri. Profesorul [illegible] material de învățat, pe care fiecare grup îl parcurge prin metode adecvate [illegible]. După încheierea acestuia, profesorul le administrează [illegible] pentru a verifica în ce măsură grupurile și-au însușit cunoștințele respective, apoi stabilește scorul fiecărui grup [illegible] progresul fiecărui membru la nivelul de cunoștințe și performanțele sale anterioare.

Metoda învățării în grupuri mici – care are aceleași avantaje ca și mozaicul – se poate utiliza în lecțiile de limbă și literatură română abordând probleme diverse:

- Clasa a VIII-a
  – Romanul SF (definiție, trăsăturile genului, reprezentanți)
- Clasa a X-a
  – Nuvela (definiție, reprezentanți, tipologie și caracteristici)

1. Ștefan Boncu, „Perspective psihosociale în educație", în Fundamentele [illegible] pentru examenele de definitivare și grade didactice, ed. cit., p. 323
2. Ibidem

[illegible]

5.2.28. *Metoda turneului între echipe* (TGT – Team Games Tournaments)

[illegible]

5.2.29. *Diagrama cauzelor și a efectelor*

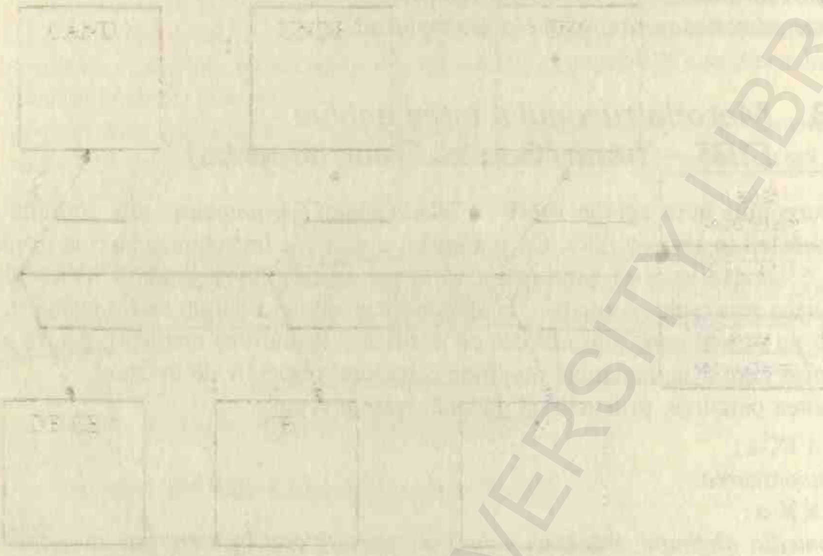
[illegible]

Etapele de organizare a diagramei sunt următoarele:

1. Împărțirea clasei în grupe de lucru.
2. [illegible] Fiecare grup urmând să analizeze câte un efect al unui eveniment [illegible].
3. [illegible] a cauzelor ce au determinat efectul respectiv.
4. Construirea diagramei cauzelor și a efectului, după modelul următor:
   - efectul se trece [illegible] principală;
   - pe ramurile acesteia se notează cauzele principale ce l-au determinat [illegible];
   - eventual, pe ramurile secundare [illegible] se notează cauzele secundare ale întâmplării al cărei efect se analizează.
5. [illegible] de cauze descoperite de fiecare grup în parte și evaluarea lor.
6. [illegible] concluziilor și accentuarea importanței cauzelor principale ale problemei de analizat.

[illegible]

Diagrama realizată cu ajutorul [illegible]



Beneficiile diagramei [illegible] Lăcrămioara Oprea [illegible]

[illegible]

Resursele acestei demers [illegible]

Greu de utilizat [illegible]

* Clasa a V-a:
  - Realizați diagrama [illegible]
  - Realizați diagrama [illegible]
  - Realizați diagrama [illegible]
* Clasa a VI-a:
  - Realizați diagrama [illegible]

Ibidem, p. [illegible]

5.2.30. Jurnalul dublu

5.2.31. Metoda termenilor predictivi

colegilor eventual, se lucrează în diade sau grupe mici [illegible] de comun acord, câteva concluzii parțiale.

[illegible]

Iată și câteva recomandări ale didacticienilor [illegible] depinde de abilitatea profesorului de a [illegible] [illegible] Opțională este și realizarea unui tabel al predicțiilor [illegible] paralel cu lectura.

Ce crezi că se va întâmpla?	Ce dovezi ai în sprijinul [illegible]	Ce s-a întâmplat?

„Tabelul predicțiilor" [illegible]

Avantajele metodei sunt evidente: [illegible] a elevilor, gândirea și [illegible] metoda [illegible] [illegible] autorilor.

- Clasele V–VIII
  - [illegible]
- Clasa a IX-a
  - [illegible]

5.2.32. SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii)

[illegible]

Maria Eliza Dulamă oferă [illegible] *Beyond The Primary Gardens* (1980), de J. L. Vaughan și T. Estes (Maria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 339).

[illegible]

5.2.33. Ghidul de anticipație

[illegible]

Sugestii de utilizare:
- Clasa a IX-a:
  - *Raportul dintre personalitatea lui Steinhardt şi* Jurnalul fericirii etc.
- Clasa a XI-a:
  - *Relaţia dintre biografia şi* Nopţile *lui Macedonski* etc.

5.2.34. *Gândiţi/Lucraţi în perechi/Comunicaţi*

Şi această metodă propusă de F. Lyman în ultimul deceniu al secolului trecut mizează pe participarea activă a elevilor la propria lor instruire. Procedura de lucru este foarte simplă: profesorul lansează o întrebare legată de conţinutul lecţiei respective, elevii reflectă asupra ei (într-un timp dat), apoi se grupează în diade pentru a propune şi a discuta între ei răspunsurile optime. În final, fiecare diadă ia pe rând cuvântul şi îşi împărtăşeşte concluziile cu privire la subiectul abordat.

Avantajele metodei privesc în primul rând ameliorarea implicării elevilor în lecţia respectivă; s-a observat că, după ce meditează ei înşişi la conţinutul reflectat în întrebarea profesorului şi mai ales după consultarea cu partenerul din diada iniţială, elevilor le este mult mai uşor să ia ulterior cuvântul în faţa întregii clase şi chiar îi ascultă mult mai atent pe cei care îşi expun, la rândul lor, opinia. Prin folosirea de către profesor a unor mijloace sonore, avertizatoare, pentru a semnala trecerea de la o etapă de lucru la alta, se poate în plus crea o atmosferă de lucru într-adevăr relaxată.

Metoda se utilizează cu precădere în faza de evocare, pentru a fixa într-o manieră plăcută conţinutul predat anterior, a cărui sistematizare este necesară pentru lecţia în curs, dar şi în alte faze ale demersului didactic, pentru a dirija atenţia elevilor spre un detaliu semnificativ. În cazul disciplinei noastre, prin metoda gândiţi/lucraţi în perechi/comunicaţi s-ar putea reflecta pe marginea unor probleme precum:
- termenul-cheie sau toposul central dintr-o succesiune de versuri sau de paragrafe dintr-un text narativ/dramatic;
- semnificaţia de profunzime a unor secvenţe sau scene;
- rolul apariţiei unor personaje episodice;
- funcţionalitatea unor elemente de recuzită etc.

Sugestii de abordare:
- Clasa a V-a:
  - *Funcţiile unor obiecte utilizate de eroul basmului studiat în clasă.*
- Clasa a VIII-a:
  - *Rolul unui personaj episodic din romanul/scrierea SF studiată în clasă.*
- Clasa a X-a:
  - *Semnificaţia de profunzime a scenei... din nuvela/romanul...*
- Clasa a XI-a:
  - *Semnificaţiile cronotopului bacovian*;
  - *Dominanta de caracter a unui personaj dilematic din textul literar preferat* etc.

5.2.35. *Tehnica blazonului*

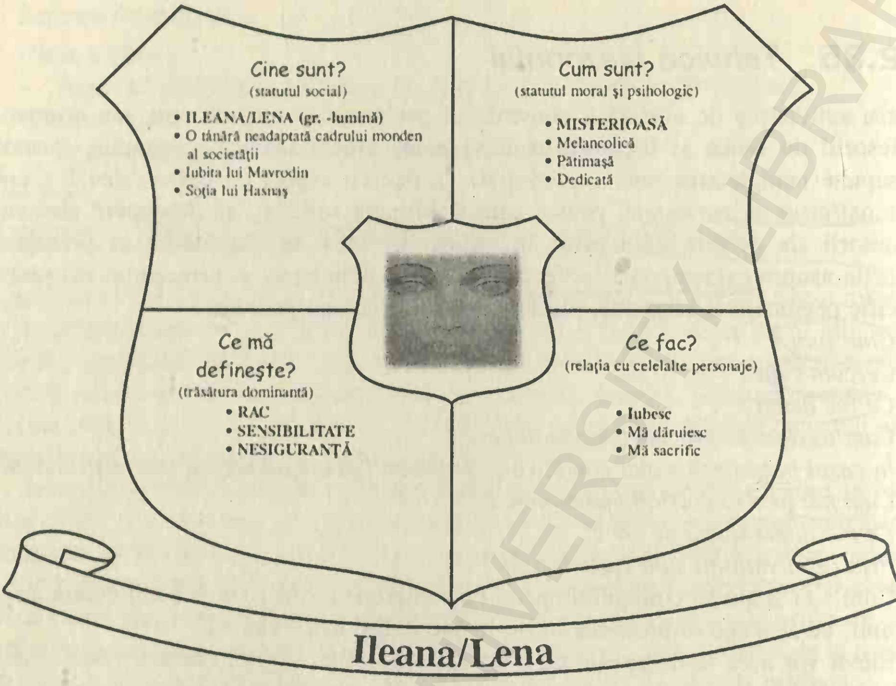
Pentru activităţile de analiză a construcţiei personajelor textului epic sau dramatic, profesorul de limba şi literatura română poate utiliza tehnica blazonului. Aceasta presupune completarea unei reprezentări grafice cu aspect de blazon/stemă a unui personaj/grup de personaje, pentru care elevii sunt solicitaţi să descopere elemente definitorii ale personalităţii avute în vedere. Cel mai simplu blazon ar presupune reflecţia asupra caracterizării schematice, valorii dominante şi proiectului existenţial specific personajului respectiv, plecând de la instrucţiuni precum:

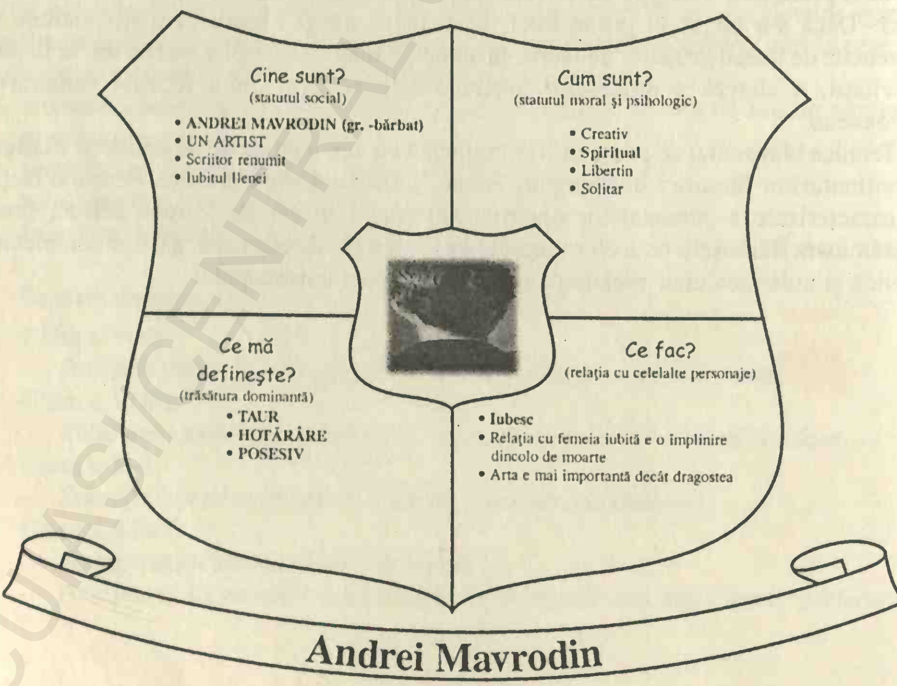
Cine sunt?
Ce/cum sunt?
Ce fac acum?
Cum aş dori să procedez în continuare?
În cazul blazoanelor mai complicate, profesorul poate adăuga şi alte instrucţiuni:
Cum mă percep celelalte personaje?
Ce mă diferenţiază de ele?
Prin ce modalităţi sunt caracterizat?

Cum s-ar schimba conţinutul operei epice/dramatice dacă, în punctul culminant al acţiunii, eu aş alege să procedez într-o manieră distinctă? etc. etc.

Elevii vor avea la dispoziţie un interval bine definit de timp pentru completarea, individual sau pe grupe mici, a blazonului/blazoanelor personajului/personajelor analizat(e). Dacă s-au completat individual, profesorul va alege, prin sondaj, blazoanele ce vor fi prezentate colegilor de fiecare autor în parte şi analizate împreună cu întreaga clasă. Dacă s-a lucrat în grupe mici, blazoanele vor fi expuse în spaţii vizibile şi prezentate de liderii grupelor de lucru. În ambele situaţii, profesorul va realiza, la finalul activităţii, o sinteză a proceselor analitice care au avut drept rezultat elaborarea blazoanelor.

Tehnica blazonului se poate utiliza împreună cu alte metode de receptare şi studiere a conţinuturilor literare: horoscopul, Frisco, jurnalistul cameleon etc. Pentru o lecţie de caracterizare a personajelor din romanul *Nuntă în cer* de Mircea Eliade, prof. Lăcrămioara Bărboşelu ne-a oferit următoarele exemple de blazoane, a căror completare implică şi utilizarea unor prezumţii specifice metodei horoscopului:


Cine sunt?
(statutul social)
• ILEANA/LENA (gr. -lumină)
• O tânără neadaptată cadrului monden al societății
• Iubita lui Mavrodin
• Soția lui Hasnaș
Cum sunt?
(statutul moral și psihologic)
• MISTERIOASĂ
• Melancolică
• Pătimașă
• Dedicată
Ce mă definește?
(trăsătura dominantă)
• RAC
• SENSIBILITATE
• NESIGURANȚĂ
Ce fac?
(relația cu celelalte personaje)
• Iubesc
• Mă dăruiesc
• Mă sacrific
Ileana/Lena


Cine sunt?
(statutul social)
• ANDREI MAVRODIN (gr. -bărbat)
• UN ARTIST
• Scriitor renumit
• Iubitul Ilenei
Cum sunt?
(statutul moral și psihologic)
• Creativ
• Spiritual
• Libertin
• Solitar
Ce mă definește?
(trăsătura dominantă)
• TAUR
• HOTĂRÂRE
• POSESIV
Ce fac?
(relația cu celelalte personaje)
• Iubesc
• Relația cu femeia iubită e o împlinire dincolo de moarte
• Arta e mai importantă decât dragostea
Andrei Mavrodin

Capitolul 6

Mijloacele didactice la ora de limbă și literatură română

6.1. Generalități. Definiții, funcții, taxonomii ale mijloacelor didactice

Un al treilea termen/concept inclus în triada formând strategiile didactice şi, implicit, tehnologia instruirii este reprezentat de mijloacele de învăţământ. Deşi frecvent se consideră că nu sunt la fel de semnificative ca primele două (formele de organizare a învăţării, respectiv metodele didactice utilizate în actul comunicării didactice), mijloacele de învăţământ joacă totuşi un rol important în procesul educaţional. Afirmaţia este validată inclusiv de faptul că restructurarea, adaptarea, îmbogăţirea lor continuă, în acord cu noile achiziţii tehnice şi cu schimbările evidente de paradigme şi finalităţi educaţionale, le pot transforma dintr-un simplu auxiliar într-un aliat preţios al cadrului didactic, ştiut fiind că elevul, beneficiarul-partener cu drepturi din ce în ce mai ample în actul comunicaţional, este fascinat într-o măsură considerabilă de „cuceririle tehnicii", mai ales ale informaticii.

Definite, în teoria pedagogică, drept „ansamblul instrumentelor materiale, tehnice etc., selectate şi adaptate pedagogic la nivelul metodelor şi procedeelor de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activităţii de predare-învăţare-evaluare" (S. Cristea), mijloacele de învăţământ au aşadar o finalitate precisă în procesul didactic, iar cunoaşterea lor devine o condiţie necesară a reuşitei profesorului, indiferent de disciplina predată. Cunoaşterea funcţiilor, de pildă, îi facilitează profesorului înţelegerea beneficiilor reale ale mijloacelor de învăţământ. Dintre *funcţiile* detaliate de pedagogi ca M. Ionescu şi V. Chiş („Mijloacele de învăţământ şi integrarea acestora în activităţile de instruire şi autoinstruire", în *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001), Mariana Marinescu („Funcţiile mijloacelor de învăţământ", în *Tendinţe şi orientări în didactica modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2007), Miron Ionescu, („Mijloacele de învăţământ – resurse ale instrucţiei şi autoinstrucţiei", în Miron Ionescu şi Muşata Bocoş, coord., *Tratat de didactică modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2009) ş.a., consider că cele specifice mijloacelor didactice utilizate la ora de limbă şi literatură română ar fi următoarele:

1. Funcţia stimulativă (de motivaţie a învăţării), asigurată de modul inedit de concepere, realizare şi utilizare a mijloacelor de învăţământ: reprezentările grafice atractive, schemele şi tabelele, posterele sau colajele, realizate fie de profesorul de limbă şi

literatură română, fie de elevii săi, pot stimula interesul acestora pentru fenomenul literar, văzut mai ales în dinamica lui sincronică şi diacronică. Semnificativ, în context, este faptul că unele mijloace de învăţământ stimulează alte tipuri de inteligenţă decât cea lingvistică (cu precădere cea logico-matematică, cea vizuală şi cea muzicală).

2. Funcţia formativ-educativă: utilizate inteligent, în secvenţe diverse şi momente semnificative ale orei de literatură, mijloacele de învăţământ le pot facilita elevilor exersarea capacităţilor operaţionale ale gândirii (de analiză şi sinteză, comparaţie, abstractizare şi generalizare etc.).
3. Funcţia informativă (de comunicare): mai ales mijloacele tehnice – şi dintre ele, cu precădere calculatorul şi Internetul – facilitează elevilor obţinerea, într-un timp foarte scurt, a unui volum bogat de informaţii despre evoluţia formelor literare, indiferent de delimitările geografice sau temporale în care ele au fost emise.
4. Funcţia de investigare experimentală şi de formare a abilităţilor intelectuale, asigurată de utilizarea repetată a unor mijloace de învăţământ care permit experimentările mentale şi exersarea deprinderilor intelectuale (realizarea de scheme, tabele şi alte reprezentări grafice care permit înţelegerea, vizualizarea şi contextualizarea diferitelor forme de manifestare a fenomenului literar, realizarea unor operaţii de comparare, analiză şi sinteză a diverselor noţiuni de teorie literară etc.).
5. Funcţia ergonomică (de raţionalizare a eforturilor profesorului şi elevilor şi a investiţiei de timp în diferite secvenţe ale instruirii): adaptate nivelului clasei, particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor, mijloacele atractive de învăţământ permit reducerea considerabilă a volumului de timp acordat învăţării, ca şi a ponderii rutinei ce intervine, firesc, în actul didactic; în schimb, ele pot creşte semnificativ acţiunile de organizare, de ghidare şi îndrumare a activităţii elevului, devenit, cum am mai spus, din simplu receptor al informaţiilor didactice un actor cu drepturi egale pe scena educaţională.
6. Funcţia substitutivă: în cazul elevilor aflaţi la distanţe mari, mijloacele audiovizuale permit o instruire didactică oarecum mulţumitoare.
7. Funcţia estetică – probabil cea mai semnificativă în cazul disciplinei noastre – este determinată de faptul că mijloacele (atractive) de învăţământ facilitează elevilor contactul cu valorile morale, estetice, sociale şi cultural-artistice nu numai româneşti.
8. Funcţia de evaluare: cu ajutorul unora dintre mijloacele didactice, cadrul didactic îşi poate evalua elevii, apreciindu-le nivelul de cunoştinţe, competenţe şi abilităţi intelectuale; la fel, alte mijloace le pot facilita şi autoevaluarea.

Marea lor diversitate determină existenţa mai multor criterii de clasificare (după provenienţă, după funcţie, după natură etc.). Mă opresc, dintre multiplele posibilităţi de a le prezenta, la una dintre cele mai uzuale *taxonomii*[1] ale mijloacelor de învăţământ, şi anume la cea determinată de criteriul *prezenţei* sau *absenţei mesajului didactic*. Conform acestuia, ar exista două mari categorii de mijloace:

- mijloace de învăţământ care *includ* mesaj sau informaţie didactică;
- mijloace de învăţământ care *facilitează* transmiterea de mesaj sau informaţie didactică.

1. Resursele bibliografice consultate sunt cele enumerate *supra*.

După conţinutul mesajului didactic, din prima categorie fac parte:

a) Mijloacele de învăţământ sub formă de *modele materiale didactice*, care redau în formă naturală obiectele şi fenomenele realităţii (diorame, insectare etc.).
b) Mijloacele de învăţământ sub formă de *materiale grafice şi figurative* (planşe, scheme, tablouri, tabele, fotografii etc.).
c) Mijloacele de învăţământ *tehnice*, *audiovizuale* (radiocasetofoane, CD-playere, calculatoare etc.).

Din a doua categorie fac parte mijloacele utilizate exclusiv pentru facilitarea transmiterii mesajelor sau a informaţiilor didactice, gen dispozitivele automate, tabla magnetică, retroproiectorul etc. Din raţiuni evidente, mă voi opri, în cele ce urmează, exclusiv la mijloacele din prima categorie.

6.2. Mijloacele de învăţământ sub formă de materiale grafice şi figurative

O simplă trecere în revistă a acestor mijloace de învăţământ este suficientă, chiar şi pentru un aspirant sau un debutant în cariera didactică, pentru a le observa atât varietatea, cât şi eficienţa pe care le-o poate asigura, desigur, cadrul didactic (singurul care este în măsură să asigure o bună selecţie, combinare şi integrare a mijloacelor de învăţământ în activitatea didactică, ţinând cont de particularităţile elevilor din fiecare clasă, de propria sa pregătire psihopedagogică şi de principiul esenţial al combinării optime, sistemice a mijloacelor clasice cu cele moderne). La fel de uşor, cred, îi este unui începător să le indice (la întrebarea „Care sunt categoriile de mijloace de învăţământ cu o aplicabilitate reală la ora de limbă şi literatură română?"), pe cele din categoriile b sau c. Este firesc interesul elevilor, având în vedere faptul că mulţi dintre ei nu posedă inteligenţă lingvistică, ci inteligenţă logico-matematică sau vizuală, pentru toate formele de *reprezentare grafică*, ce imită modul în care unităţile informative de asimilat sunt structurate în memorie. O afirmaţie precum aceea a pedagogului John McPeck – „îmi plac reprezentările grafice pentru că mă ajută să văd ceea ce gândesc" – esenţializează, cred, rolul acestui mijloc de învăţământ, putând, în fond, substitui orice raportare posibilă a educatului la o modalitate educaţională de largă aplicabilitate.

Prezentând aceste mijloace, pedagogii observă că organizarea de relaţii între reţelele semantice şi cele vizuale îi facilitează elevului imaginea globală a conţinutului de asimilat, îi stimulează gândirea şi creativitatea, abilităţile asociative şi cele combinatorii etc., iar profesorului îi oferă posibilitatea de a obţine în timp util un feedback real, de a evalua eficient nivelul de cunoştinţe pe care primul beneficiar al comunicării didactice le-a dobândit.

Este astfel de înţeles ponderea covârşitoare a acestui gen de reprezentare chiar şi la ora de limbă şi literatură, profesorul apelând uzual la *fotografii* ale scriitorilor, caselor memoriale, muzeelor literare etc., *copii* ale ediţiilor princeps sau paginilor de manuscris, *tabele sinoptice*, *diagrame*, *hărţi literare*, *scheme* care să ilustreze relaţiile între genuri şi specii, între figuri, între categoriile estetice, între instanţele comunicării narative,

dramatice sau lirice etc. Subsecvente unui imperativ al educaţiei actuale (cel legat de inter-, pluri şi transdisciplinaritate) sunt modalităţile de a face elevii să conştientizeze impresii de lectură, să releveze elementele structurale ale operei literare, să intuiască mecanismele de funcţionare ale diferitelor modele compoziţionale (atât cele preponderent epice, lirice sau dramatice, cât şi cele care ilustrează poetica intergenului – precum poemele în proză, teatrul liric ş.a.) prin reprezentări simbolice preluate din ştiinţele exacte. Se poate apela, mai exact, chiar la *forme geometrice simple sau complexe*, *suprapuse*, *circulare*, *poligonale*, *labirintice* etc. pentru a ilustra forme literare dintre cele mai diverse (de la „banalele" figuri de sunet sau de construcţie la proteicul roman), precum şi particularităţi ale oricărui *Weltanschauung* de o complexitate indubitabilă (de la cel eminescian ori bacovian la cel stănescian sau dimovian). Pentru reprezentări concrete care ilustrează unele dintre aceste aspecte, a se vedea Constantin Parfene, *Literatura în şcoală* (Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 1997, pp. 88-93) sau anexele prezentului volum.

În fine, să amintesc faptul că sunt de încadrat, în această categorie, şi produsele finite în care se concretizează sarcinile de lucru individual sau pe echipe din timpul utilizării unor metode – gen *ciorchinele*, *starburst*, *diagrama cauzelor şi a efectelor*, *posterul*, *colajul* – care pot fi, în secvenţele de învăţare ulterioare, un auxiliar preţios al cadrului didactic, atât la aceleaşi clase, cât şi la clase diferite. S-a putut observa adesea că evaluarea realizatorilor propriu-zişi ai unui produs axat pe o reprezentare grafică reuşită nu îl poate împiedica pe profesor să utilizeze acest prim şi eficient mijloc de învăţământ şi cu alte ocazii, fie şi ca instrument comparativ de lucru.

6.3. Mijloacele de învăţământ tehnice, audiovizuale

Categoric, nu la fel de simplă este tratarea celuilalt gen de mijloace de învăţământ, din categoria c, mai exact. Deloc întâmplător, în ochii multor cadre didactice, vârsta fragedă a acestor mijloace este unul dintre factorii care le determină, cu siguranţă, dificultatea. Conform clasificării „istorice" a lui Wilbur Schramm (1979), acestea fac parte din generaţiile 3 (mijloacele audiovizuale ca *diapozitivele*, *înregistrările audio*, *filmul* sau *televiziunea*) şi 4 (mijloacele integrate de tipul calculatorului)[1], cărora pedagogii de azi le mai adaugă alte două categorii :

Generaţia de mijloace de învăţământ	Exemple de suporturi pentru vehicularea informaţiilor	Succintă descriere a suporturilor pentru vehicularea informaţiilor
Generaţia I	Tabla, manuscrisele, obiectele de muzeu	– sunt utilizate numai direct, prin acţiunea comună a profesorului şi elevilor, ele precedând apariţia tehnicilor de informare propriu-zisă.

1. W. Schramm, *Big Media, Little Media*, Sage Publication, Londra, *apud* Venera Mihaela Cojocariu, *op. cit.*, p. 71.

Generaţia a II-a	– Tiparul (inventat de Gutenberg) – „Vehiculele" purtătoare de informaţie gata elaborată : manuale, texte imprimate etc.	– nu mai este necesară prezenţa fizică a profesorului/a celui care le-a scris ; acţiunea mijlocită a profesorului asupra elevului se realizează prin intermediul unui cod – scrisul.
Generaţia a III-a (la sfârşitul secolului XIX şi începutul secolului XX)	Fotografia, diapozitivul, înregistrările sonore, filmul şi televiziunea, deci mijloace audio-vizuale	– comunicarea interumană se realizează prin intermediul maşinilor.
Generaţia a IV-a	Tehnicile moderne, maşinile de instruire	– se realizează un dialog direct între elev şi maşina de instruire.
Generaţia a V-a	Computer	– se realizează un dialog direct între elev şi computer.
Generaţia a VI-a	Noile tehnologii de informare şi comunicare (NTIC) bazate pe computer, navigatoare, internet şi componente plugins	– se realizează un dialog direct între elev, computer şi mediul online.

(M. Ionescu, „Clasificarea mijloacelor de învăţământ după criteriul istoric", în *Tratat de didactică modernă*, *ed. cit.*, p. 278)

Cel puţin ultimele constituie încă o necunoscută pentru profesorul de limbă şi literatură română educat înainte de 1989, conform principiilor şi cu mijloacele învăţământului tradiţional. La fel de adevărat, totuşi, e faptul că el s-a putut obişnui, de pildă, cu mijloacele de învăţământ din generaţiile III şi IV. Astăzi, oricare dintre profesorii de limba şi literatura română utilizează, cu uşurinţă, în unităţi de învăţare diferite, secvenţe din filme – ecranizări ale unor opere epice sau dramatice canonice (*O scrisoare pierdută*, *Dincolo de pod, Ion. Blestemul pământului*, *blestemul iubirii*, *Felix şi Otilia*, *Baltagul*, *Moromeţii*, *Între oglinzi paralele*, *Cel mai iubit dintre pământeni*) –, din păcate, nu în puţine dintre cazuri, vizionarea este soluţia cea mai facilă la care se apelează atunci când exerciţiul lecturii este precar sau lipseşte cu desăvârşire, primele două ore alocate unui astfel de text canonic transformându-se într-un spectacol în care se renunţă la singurul demers didactic de neînlocuit, lectura vie, revelatoare. La fel, suficient de multe cadre didactice apelează la mijloace tehnice pentru a facilita accesul elevilor la universul romantic (fragmente muzicale pe versuri din Eminescu), simbolist (muzică pe versurile lui Bacovia, Anghel sau pe romanţele lui Minulescu), în fine, neomodernist (versurile de dragoste ale lui Nichita Stănescu inspirând interpretări muzicale reuşite). Alteori, în funcţie de *Weltanschauung*-ul abordat, de coordonatele acestuia (şi, mai concret, de cronotopii specifici unui anume tip de imaginar, în speţă liric), optează pentru alt gen de muzică – profesorul ştie că într-o discuţie despre motivul selenar, spre exemplu, „Sonata lunii" beethoveniană sau „Nocturna" chopiniană, poate sensibiliza într-o măsură sporită elevii, stimulându-le inteligenţa muzicală, o cale de acces în universul ficţional insuficient exploatată. Există chiar profesori care apelează fără prea multe rezerve la *audiobook*-urile din ce în ce mai prezente pe piaţa cărţii autohtone. Dar nu acelaşi lucru se poate constata în legătură cu utilizarea mijloacelor de învăţământ din generaţiile V şi VI ce au din ce în ce mai puţine necunoscute pentru elevi (iniţiaţi în tainele maşinii inteligente încă din şcoala primară), constituind în sine o provocare pentru adulţii formaţi după modelul educaţional tradiţional, convinşi de eficienţa acestuia.

6.4. „Instruirea asistată de calculator" (IAC) la ora de limbă și literatură română

E adevărat că informatizarea învăţământului, intervenţia noilor tehnologii şi includerea lor în sistemul educativ sunt date ce nu pot fi în niciun caz ignorate, odată ce ele constituie, chiar şi pentru majoritatea pedagogilor, „principala urgenţă educativă". Construirea unui nou mediu educaţional ar trebui corelată, se spune, nu doar cu dimensiunile noului tip de personalitate umană, cât mai ales cu achiziţiile de ultimă oră ale culturii şi cunoaşterii. Rezultatul ar fi „noua alfabetizare a mileniului trei, cea computaţională, care nu este liniară, astfel încât omul acestui mileniu să nu fie «prizonierul fără speranţă al tehnicilor»; el trebuie să fie un om liber, posesor al unei culturi tehnologice şi în egală măsură al unei conştiinţe tehnologice"[1]. De aici, introducerea învăţământului informatic în şcoală (încă din primele cicluri ale şcolarităţii, elevii sunt iniţiaţi în tainele calculatorului de cadre didactice specializate), dar şi utilizarea frecventă a computerului ca mijloc de învăţământ auxiliar în predarea şi învăţarea celorlalte discipline şcolare. De aici, vehicularea tot mai frecventă a noţiunilor ca IAC – instruirea asistată de calculator (*computer assisted instruction*), învăţarea asistată de calculator (*computer assisted learning*), tehnicile informaţionale computerizate, NTIC – *Noile Tehnologii de Informare şi Comunicare*, care ne reflectă realităţi educaţionale. Ele trebuie, desigur, să fie integrate într-o strategie de instruire şi autoinstruire complexă, îndelung chibzuită şi în niciun caz considerate condiţii suficiente ale reuşitei educaţionale.

În orice caz, calculatorului îi este recunoscut azi potenţialul didactic. *Funcţionalităţile* lui sunt bine-cunocute, nu puţini dintre pedagogii occidentali sau chiar est-europeni recomandându-l în practica şcolară uzuală pentru următoarele avantaje:

1. Calculatorul este un mijloc (mai eficient decât tabla sau foaia de hârtie) de înregistrare a unor expresii, prin linii, forme, culori. Din această caracteristică principală derivă următoarele, specifice însă:
   - capacitatea de stocaj nelimitat pentru toate felurile de informaţii;
   - capacitatea de modificare infinită, de adiţionare şi reconfigurare;
   - capacitatea combinatorică multiplă a modurilor de expresie (prin text, simbolistică, aspect grafic, colorit);
   - posibilitatea superioară de a opta pentru instrumente diferite de lucru (dicţionare, enciclopedii, pagini web personalizate, baze de date).
2. Calculatorul este un mijloc de construcţie şi de modernizare care combină mai multe feluri de raportare la cunoaştere: poate stoca idei şi teorii variate, poate simula fenomene sau realităţi fizice altfel imperceptibile (creşterea firului de iarbă, reproducerea celulelor etc.).
3. Calculatorul este un mijloc excelent de experimentare la vârsta infantilă: în faţa monitorului, copilul descoperă mai uşor universul, experimentează reacţii în faţa lui, chiar reordonează datele existenţei, în acord cu nevoile şi aspiraţiile sale.
4. Calculatorul integrat într-o reţea este un mijloc excelent de comunicare şi exteriorizare a copilului (mai ales a celui cu inteligenţă intrapersonală, timid şi retras), de relaţionare cu cei din mediul proxim sau îndepărtat.

---

1. Mariana Marinescu, *op. cit.*, p. 70.

5. Calculatorul este un dispozitiv excelent de programare ; prin intermediul lui, se pot executa operaţii proiective, se poate stabili o anume succesiune de secvenţe cu caracter operaţional, care facilitează inclusiv dobândirea şi exersarea de abilităţi tehnice[1].

În mod evident, din aceste funcţionalităţi derivă şi potenţiala utilitate a calculatorului la ora de limbă şi literatură română. În sine, el poate constitui o excelentă *sursă de informare* pentru elevul ce are intenţia de a-şi acoperi o serie de lacune în acest sens şi nu poate frecventa biblioteca (pentru a nu mai vorbi despre faptul că o serie semnificativă de materiale informative, de negăsit pe rafturile bibliotecilor şcolare, municipale, judeţene etc., pot fi uşor consultate pe Internet ; este şi cazul dicţionarelor *online*, al enciclopediilor virtuale ş.a.m.d.). Cu un motor de căutare corect şi eficient, se pot obţine date biobibliografice generoase pentru orice scriitor din programa şcolară, referinţe nesfârşite pentru orice grupare, ideologie, şcoală sau generaţie literară. Acelaşi lucru se întâmplă cu textele literare ca atare, uşor de găsit în bibliotecile virtuale : de la formele incipiente ale literarităţii, prezente în letopiseţele moldoveneşti sau *Didahiile* lui Antim Ivireanul, până la proza ori „prozopoematica" specifică unora dintre ultimii veniţi, cu surle şi trâmbiţe, pe terenul primitor al literaturii noastre (douămiiştii, fie ei mizerabilişti ori milenarişti ori...), toate formele literare de care un pasionat al lecturii autohtone s-ar putea interesa sunt uşor de procurat pe cale internautică. La fel de uşor de obţinut ar fi informarea să spunem revuistică, orice profesor sau elev interesat de dinamica publicisticii literare actuale putând accesa site-urile revistelor de cultură autohtone : www.romlit.ro, http// : convorbiri-literare.dntis.ro, http : //poezia.as.ro, www.observatorcultural.ro, www.cultura.ro, www.viataromaneasca.eu, www.dacialiterara.ro. Frecventate de cei care se iniţiază în tainele scriiturii literare (beletristice, critice etc.) sunt şi atelierele literare *online*, blogurile scriitorilor sau ale revistelor culturale etc.

Pe de altă parte, din specificitatea tipului de gândire pe care îl poate stimula calculatorul – gândirea algoritmică – rezultă şi o serie de activităţi didactice în care acest mijloc poate fi utilizat relativ frecvent : cele în care se verifică gradul de asimilare a cunoştinţelor[2], chiar a celor de limbă şi istoriografie literară (calculatorul putând interoga, solicita, valida răspunsurile, completa, asocia etc.), implicit cele în care se recapitulează sau se evaluează învăţarea acestui gen de noţiuni sau de concepte efective.

Rezervele ce se pot exprima în privinţa funcţionalităţii reale a calculatorului la ora de literatură sunt, pe de altă parte, uşor explicabile. Dacă rolul său în *procesul de pre-lectură* (aici incluzând, de fapt, utilizarea lui ca sursă rapidă şi eficientă de informare), ca şi potenţiala sa utilitate ca *simplu mijloc de învăţământ* – în locul banalei table, spre exemplu, itemii unui test docimologic cu care se finalizează, de regulă, o unitate de învăţare s-ar putea derula pe monitoarele calculatoarelor – nu pot fi puse la îndoială, nu acelaşi lucru s-ar spune despre capacitatea calculatorului (o maşină inteligentă, dar... rece) de a sensibiliza, de a facilita real accesul elevilor într-un univers ficţional sensibil, afectiv şi care impune sensibilitate, afectivitate. Pentru a nu mai vorbi

1. După T. Hadzilacos, în Pierre Chave *et al.*, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Les Editions du Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2005.
2. O serie de modalităţi de implementare a softului la ora de limbă română sunt descrise de Mihaela Secrieru în *Didactica limbii române*, ediţia a III-a, Editura Sedcom Libris, Iaşi, 2006, pp. 303-311.

despre faptul că, în definitiv, gândirea algoritmică (cum am mai spus, cea stimulată de calculator) şi cea creativă (pe care se presupune că o potenţează studierea literaturii) nu se intersectează în puncte foarte vizibile. Tentativele de a-l umaniza (de ceva vreme, s-au inventat, cum se ştie, chiar cărţi care pot fi „răsfoite" pe ecranul calculatorului, mimându-se gestul răsfoirii, asociat, teoretic, doar actului lecturii unei cărţi concrete) au întâmpinat, de altfel, nu numai rezistenţa specialiştilor în teoria lecturii, ci şi a numeroşilor oameni de cultură grăbiţi a sancţiona astfel de strategii. Emblematică îmi pare, din această perspectivă, opinia lui Paul Cornea : „Limbajele maşinii nu pot în niciun fel substitui limbajele cărţii ca intermediar între lumea autorului şi cea a cititorului – o lume, după cum se ştie, infinită. Pluralitatea interpretărilor universurilor ficţionale nu poate fi just percepută şi valorizată printr-un intermediar tehnic, fie el unul «inteligent»" etc.

Şi totuşi, trebuie să concedem faptul că există şi forme de utilizare mai mult decât convenabilă (*id est* : eficientă şi atrăgătoare) a acestui mijloc de învăţământ la ora de literatură română. Pentru ilustrare, am ales softul educaţional propus de câţiva profesori şi elevi de la Liceul de Informatică „Grigore Moisil" din Iaşi :

SOFT EDUCAŢIONAL

Camil Petrescu – *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*

Mihai Bogdan – Liceul de Informatică „Grigore Moisil" Iaşi, mihai_bogdaann@yahoo.com

Cojocaru Cristian – Liceul de Informatică „Grigore Moisil" Iaşi, cojocaru_cristian_d@yahoo.com

Tarcan Vlad – Liceul de Informatică „Grigore Moisil" Iaşi, vlad.tarcan@yahoo.com

Ungureanu Ionuţ – Liceul de Informatică „Grigore Moisil" Iaşi, ionutungureanu93@yahoo.com

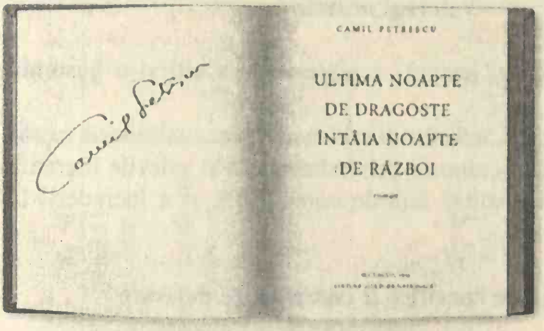
Prof. Zaharia Daniela – Liceul de Informatică „Grigore Moisil" Iaşi, danazahariais@yahoo.com

Prof. Ţibu Mirela – Liceul de Informatică „Grigore Moisil" Iaşi, mirela_tibu@yahoo.com

Prof. Grădinariu Mariana – Liceul de Informatică „Grigore Moisil" Iaşi, mgradinariu@yahoo.com

Abstract

Destinat parcurgerii unităţii de învăţare „Romanul subiectiv" din programa clasei a X-a de limbă şi literatură română, acest soft devine o modalitate interactivă de învăţare, valorificând totodată potenţialul creativ al elevului, dar şi al profesorului. Structurat în şapte secvenţe de învăţare, la care se adaugă şi teste cu itemi specifici evaluărilor naţionale şi un test sumativ, softul propune conţinuturile vizate de programa şcolară valabilă pentru clasa a X-a, articulate într-un demers didactic modern, original şi atractiv, optim pentru exersarea competenţelor specifice temei. Conţinutul ştiinţific este deosebit de complex, realizat printr-o documentaţie de calitate, evidenţiat şi în suportul teoretic ce dublează activităţile de învăţare, eficient pentru lucrul diferenţiat.



Argument

Formându-se într-un context al lumii moderne în care calculatorul e omniprezent, iar competenţele digitale devin fundamentale, aproape concurându-le pe cele lingvistice, elevul se orientează adesea către tot ceea ce răspunde nevoii sale de cunoaştere şi respinge tot ceea ce e anacronic. De aceea provocările profesorului de limba şi literatura română ţin de racordarea acestui impuls al adolescenţilor la specificul disciplinei pe care o predă.

Fără a minimaliza rolul cărţii, statutul calculatorului nu mai poate fi astăzi ignorat, astfel încât el poate şi trebuie să dubleze efortul profesorului de a stimula creativitatea elevilor şi de a facilita înţelegerea textului literar. De aceea, un soft educaţional pe un conţinut de istorie, teorie şi critică literară este o oportunitate de învăţare nu doar pentru elev, dar şi pentru profesor, deoarece stimulează formarea gândirii critice, parteneriatul educaţional, într-un context inter- şi transdisciplinar atractiv, dozat judicios şi care permite un feedback autentic şi o evaluare obiectivă.

Softul de faţă valorifică unitatea de învăţare „Romanul subiectiv", cu aplicaţie pe romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, de Camil Petrescu, din programa clasei a X-a.

Informaţiile, activităţile propuse, animaţiile şi imaginile sunt destinate utilizării la clasă în diferite momente ale lecţiei, acoperind cele şapte ore destinate parcurgerii acestei unităţi de învăţare.

Structura generală a conţinutului

Competenţe generale

1. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor, în diferite situaţii de comunicare
2. Folosirea modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare
3. Argumentarea scrisă şi orală a unor opinii în diverse situaţii de comunicare

Valori și atitudini

- Cultivarea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi și a gustului estetic în domeniul literaturii
- Stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate
- Formarea unor reprezentări culturale privind evoluția și valorile literaturii române
- Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare

Competențe specifice și competențe derivate

Competențe specifice	Competențe derivate
2.1. Analiza principalelor componente de structură, de compoziție și de limbaj specifice textului narativ.	– identificarea și justificarea elementelor de modernitate a romanului, la nivelul structurii și compoziției ; – înțelegerea problematicii intelectualului camilpetrescian ; – integrarea argumentată a eroului Ștefan Gheorghidiu în categoriile specifice personajului ; – reperarea trăsăturilor care compun profilul interior al personajului masculin și a viziunii subiective a eroinei.
2.4. Folosirea unor modalități diverse de înțelegere și de interpretare a textelor literare studiate	– identificarea particularităților operei, utilizând instrumente de teorie și istorie literară ; – determinarea modului de reflectare a unei idei sau a unei teme în opera studiată ; – surprinderea complexității problematicii erosului în romanul studiat ; – delimitarea etapelor constitutive ale poveștii de iubire eșuate ; – înțelegerea complexelor interioare care declanșează drama geloziei și corelarea cu tehnicile autoanalizei ; – integrarea argumentată a romanului camilpetrescian în proza care tratează tematica războiului ; – identificarea particularităților care compun viziunea demitizantă asupra războiului.
3.1. Identificarea și explicarea relațiilor dintre opere literare și contextul cultural în care au apărut acestea	– surprinderea principalelor direcții ale dezvoltării romanului interbelic ; – integrarea romanului camilpetrescian în ansamblul creativ românesc și universal al timpului ; – încadrarea justificată a romanului *Ultima noapte...* în categoriile narative specifice.
3.2. Compararea unor argumente diferite pentru formularea judecăților proprii.	– identificarea notelor definitorii ale viziunii și stilului camilpetrescian, raportate la modelul proustian ; – corelarea pricipiilor estetice ale autorului cu elementele constitutive ale romanului.

Conținuturi

Acest soft educațional este destinat parcurgerii unității de învățare „Romanul subiectiv" din programa clasei a X-a de limbă și literatură română. Structurat în șapte secvențe de învățare, la care se adaugă și teste cu itemi specifici evaluărilor naționale și un test sumativ, softul propune conținuturile vizate de programa școlară valabilă pentru clasa a X-a.

Repere de conţinut	Comp. specifice	Momente ale lecţiei tipuri de activităţi	Timp Alocat	Concepte operaţionale vizate	Evaluare
ROMANUL SUBIECTIV Text suport Camil Petrescu, „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”					
1. Romanul românesc în contextul interbelic	3.1.	Faza de evocare, incluzând captarea atenţiei (interacţiune cu clasa) – identificarea autorilor din galeria animată, actualizarea unor cunoştinţe ancoră, pe baza textelor studiate şi a lecturilor suplimentare (activitate frontală : conversaţia).	**Total :** 50 min. 10 minute	Obiectivitate / Subiectivitate Roman tradiţional / roman modern	
		Faza de constituire a sensului (utilizare soft) – parcurgerea reperelor teoretice (metoda „SINELG”) (interacţiune cu clasa) – problematizare pe baza tabelului completat pe caiete, cuprinzând : – cunoştinţele confirmate de text – cunoştinţele infirmate/contrazise de text ; – cunoştinţele noi, neîntâlnite până acum ; – cunoştinţele incerte, confuze, care merită să fie cercetate.	20 de minute	Roman de creaţie/ roman de analiză	Autoeval.
		Faza de reflecţie (utilizare soft) – rezolvarea activităţii propuse : selectarea tipologiilor în care se încadrează romanul. (interacţiune cu clasa) – realizarea schemei care să sintetizeze încadrarea romanului camilpetrescian în tipologiile narative date	20 de minute		Autoeval.
		Asigurarea retenţiei Realizaţi un eseu liber de maxim 2 pagini despre dezvoltarea romanului românesc, în care să răspundeţi întrebării : „De ce nu avem roman ? ”			Aprecieri

2. Concepția estetică a lui Camil Petrescu (butonul „Estetica")	3.2.	Faza de evocare (incluzând captarea atenției) (interacțiune cu clasa) Conversație pe marginea labirintului propus ca tip de activitate la această secvență de învățare (Ce vă sugerează? Poate fi asociat cu unele concepte discutate anterior, cum ar fi: subiectivitate, analiză, modernitate etc.? De ce?) Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Elevii parcurg informația, selectează termenii-cheie pe caiete. (interacțiune cu clasa) Completarea la tablă și în caiete a tabelului cu rubricile: Știu / Am învățat / Vreau să știu Faza de reflecție (interacțiune cu clasa) Problematizare: corelarea termenilor-cheie selectați cu repere ale romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*. Asigurarea retenției Realizați un monolog expozitiv în care să dezbateți relația autor-lector în romanul camilpetrescian.	**Total:** 50 min. 10 min. 20 de minute 20 de minute	Autenticitate Substanțialitate Subiectivitate Sinceritate artistică Anticalofilism	Aprecieri Aprecieri Test de evaluare
3. Repere interpretative	2.4.	Faza de evocare (interacțiune cu clasa) Actualizarea cunoștințelor-ancoră: metoda proustiană. Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Lecturarea informațiilor referitoare la geneza romanului, scena de la popotă, problematica romanului.	**Total:** 50 de minute 10 minute 20 de minute	Scenă-nucleu	Aprecieri

		Faza de reflecţie (interacţiune cu clasa) Brainstorming : prima parte a romanului propune o poveste de dragoste eşuată sau o „monografie a îndoielii" ? Asigurarea retenţiei Analizaţi, într-o expunere de maxim 5 minute, metamorfoza titlului.	20 de minute	Raportul realitate-ficţiune	Note Aprecieri
4. Elemente de compoziţie şi structură	2.1.	Faza de evocare (interacţiune cu clasa) Se solicită elevilor să urmărească atent animaţia paginii introductive a softului. Ce sugerează aceasta? Există o corelaţie între forma de reprezentare şi titlu? Argumentaţi. Faza de constituire a sensului (interacţiune cu clasa) Se reperează şi se discută compoziţia romanului, pornind de la interpretarea titlului. Se solicită elevilor să identifice structura romanului, pornind de cronologia faptelor. Faza de reflecţie (utilizare soft) Se parcurg informaţiile din secvenţa dată. Se notează în caiete Asigurarea retenţiei Realizaţi un eseu liber de aproximativ o pagină cu titlul : „Ştefan Gheorghidiu – eroul în căutarea timpului pierdut"	**Total :** 50 de minute 5 minute 15 minute 20 de minute	Retrospectivă narativă Roman-jurnal	Aprecieri Autoeval. Aprecieri Aprecieri
5. De la monografia unei iubiri la drama incertitudinii (Butonul „Iubirea")	2.4	Faza de evocare (interacţiune cu clasa) Se solicită elevilor să precizeze ce le sugerează animaţiile de la pagina 1 şi 2 din secvenţa „Iubirea".	**Total :** 50 de minute 5 minute	Elitism afectiv Iubirea-vanitate	Autoeval.

		Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Se parcurg informaţiile de la paginile respective. (interacţiune cu clasa) Se discută informaţiile (conversaţia problematizantă). Faza de reflecţie (utilizare soft) Rezolvarea activităţii (puzzle) prin care se reface monografia iubirii. Asigurarea retenţiei Realizaţi un eseu argumentativ de o pagină despre iubire, valorificând două viziuni diferite asupra sentimentului (iubirea ca purificare interioară / iubirea ca eşec interior).	15 minute 30 de minute		Test de evaluare
6. Drama războiului – o experienţă definitivă (butonul „Război")	2.4	Faza de evocare (interacţiune cu clasa) Brainstorming: se solicită elevilor să exprime printr-un cuvânt ceea ce le sugerează războiul. Se discută variantele de răspuns obţinute. Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Se parcurg informaţiile şi se realizează prima activitate (încadrarea romanului într-una dintre cele două grupe descrise) Faza de reflecţie (utilizare soft) Elevii citesc cu atenţie informaţiile referitoare la viziunea camilpetresciană asupra războiului. Se realizează activitatea a doua (metoda cadranelor) Asigurarea retenţiei Susţine un discurs de maximum 10 minute în care să îţi argumentezi punctul de vedere referitor la considerarea războiului drept un „prilej de cunoaştere".	**Total**: 50 de minute 5 minute 15 minute 30 de minute	Tehnica jurnalului Roman de tip mărturie Roman al uceniciei	Aprecieri Autoeval. Test de evaluare

7. Problematica personajelor (butonul „Personaje")	2.1	Faza de evocare (interacţiune cu clasa) Se solicită elevilor să comenteze potrivirea/nepotrivirea dintre specificul personajelor şi imaginile propuse la această secvenţă de soft. Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Elevii parcurg cu atenţie informaţiile referitoare la problematica intelectualului camilpetrescian. Faza de reflecţie (utilizare soft) Rezolvarea activităţii 1 (încadrarea personajului masculin în tipologiile consacrate). Rezolvarea activităţii 2 (reperarea ipostazelor sociale ale eroului). Rezolvarea activităţii 3 (dominante de caracter/trăsături derivate). Realizarea activităţii referitoare la personajul feminin. Asigurarea retenţiei Realizează un eseu structurat despre problematica intelectualului în romanul camilpetrescian.	**Total**: 50 de minute 5 minute 10 minute 35 de minute	Personaj complex Conştiinţă ordonatoare Voce auctorială Narator necreditabil	Autoeval. Aprecieri Test de evaluare

Evaluare

Conceput ca o modalitate alternativă de învăţare, acest soft propune mai multe alternative de evaluare: teste realizate în conformitate cu modelele specifice examenelor naţionale (test cuprinzând 9 itemi pe baza unui text la prima vedere, teste care solicită generarea de texte argumentative, dar şi cu elaborare de eseu complex) şi un test sumativ de tip grilă, conţinând exclusiv itemi obiectivi (cu alegere duală şi cu alegere multiplă), ce poate fi utilizat ca un instrument eficient de autoevaluare. Acesta din urmă, este atipic disciplinei, dar dezavantajele conţinute într-un asemenea instrument, pot fi transformate în avantaje, aşa cum se poate observa şi în tabelul de mai jos.

Tipuri de itemi	Dezavantaje	Avantaje / Eficientizare
Item obiectiv cu alegere duală (Adevărat / Fals; Varianta 1 / Varianta 2)	Verifică doar conţinuturi, nu şi competenţele lingvistice, de analiză, sinteză şi evaluare.	Oferă un feedback imediat elevului. Eficientizarea se poate obţine la clasă prin combinarea cu itemi subiectivi (de tip eseu liber sau eseu structurat).
Item obiectiv cu alegere multiplă (cu mai multe varinte de răspuns, dintre care 3 sunt corecte).	Nu oferă posibilitatea diagnosticării carenţelor în înţelegere şi nici a remedierii în timp util.	Softul oferă posibilitatea remedierii, deoarece orice răspuns greşit este urmat de o atenţionare a elevului, cu indicarea secvenţei de învăţare care ar trebui reluată.

Competenţe de evaluat

În rezolvarea sarcinilor de lucru conţinute în **testul 1**, elevul va demonstra că este capabil:

C1: să propună sinonime contextuale pentru termeni indicaţi din textul dat;
C2: să justifice rolul liniilor de pauză dintr-o secvenţă textuală;
C3: să precizeze într-un enunţ propriu o locuţiune care să conţină un termen dat;
C4: să identifice şi să numească tipul de perspectivă narativă din textul suport;
C5: să transcrie două cuvinte care să aparţină câmpului semantic al sentimentelor;
C6: să indice două teme/motive valorificate în text;
C7: să prezinte semnificaţia unei figuri de stil;
C8: să menţioneze două trăsături ale autenticităţii şi să le ilustreze cu exemple din text;
C9: să comenteze o secvenţă din text.

În rezolvarea sarcinilor de lucru conţinute în **testul 2** şi **testul 3**, elevul va demonstra că este capabil să elaboreze un text, dezvoltând două argumente/contraargumente, pornind de la un citat dat.

În rezolvarea sarcinilor de lucru conţinute în **testul 4**, elevul va demonstra că este capabil să realizeze un eseu în care să surprindă specificul personajului central dintr-un text subiectiv, dezvoltând reperele de naratologie indicate.

În rezolvarea sarcinilor de lucru conţinute în **testul 5**, elevul va demonstra că este capabil să redacteze un eseu în care să surprindă viziunea despre lume a autorului, aşa cum apare într-un text narativ subiectiv studiat, dezvoltând reperele date.

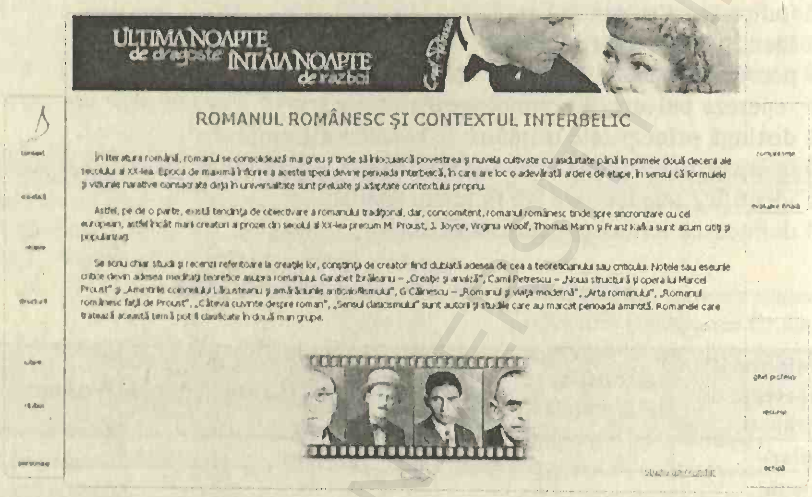
În rezolvarea sarcinilor de lucru conţinute în **testul grilă**, elevul va demonstra că este capabil să :

C1 : să indice tema romanului studiat ;
C2 : să identifice perspectiva narativă propusă în operă ;
C3 : să precizeze modelul universal aplicat de autor :
C4 : să repereze bulversarea cronologică a acţiunii ;
C5 : să distingă principalele trăsături de caracter ale eroului ;
C6 : să opereze cu distincţia obiectiv/idealizant ;
C7 : să identifice tehnici narative în textul studiat ;
C8 : să definească termenul „anticalofilism".

Matricea de specificaţie a testului-grilă

Conţinuturi/ Competenţe de evaluat	Achiziţia informaţiei	Înţelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză	Evaluare	Total
Vocabular							
Morfologie							
Literatură	40% 4 itemi	10 % 1 item	40% 4 itemi				**9** **90%**
Redactare de text							
Total	**40%** **4 itemi**	**10%** **1 item**	**40%** **4 itemi**				**90%**

Secțiunea Context

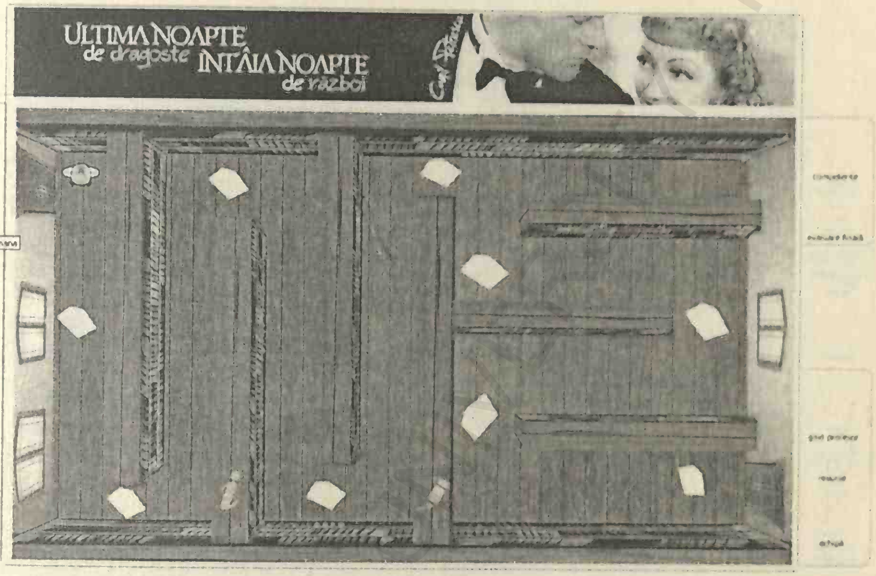


Secțiunea **„Context"**, prezintă problematica romanului românesc în context universal și național. Prin intermediul unei galerii animate, elevul poate selecta autori români și străini.

În partea inferioară a ferestrei sunt postate săgeți de deplasare, iar în ultima pagină a secțiunii elevul are de încadrat romanul într-una dintre categoriile prezentate pe cele 2 coloane. Instrucțiunile de realizare a acestei sarcini sunt explicate în partea stângă a ecranului. Totodată, secțiunea cuprinde și un conținut dezvoltat, asociat studiului aprofundat, recomandat pentru asigurarea performanței elevului.

Butonul  este folosit pentru verificarea corectitudinii sarcinii, iar butonul  poate fi folosit pentru reluarea sarcinii în momentul în care aceasta nu a fost finalizată cu succes.

Secţiunea Estetică



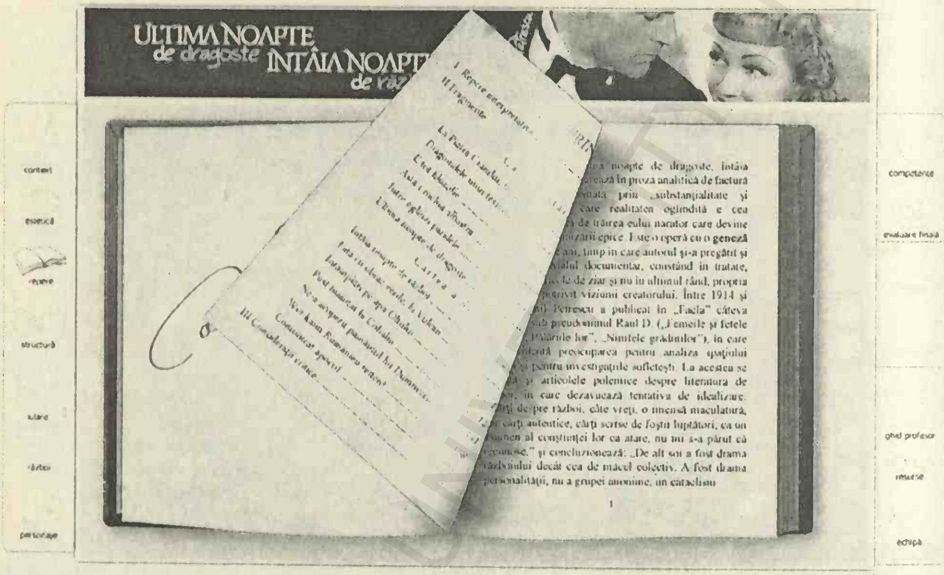
Secţiunea **„Estetică"** propune un joc de tip labirint prin care elevul are de parcurs un traseu de-a lungul căruia va întâlni fişe cu informaţii.

Fişele respective apar sub forma unor ferestre, cu buton de închidere. Elevul le parcurge cu atenţie, în ordine, şi transcrie pe caiet cuvintele-cheie evidenţiate în text.

La finalul traseului, apare o fereastră cu concluzii şi un test din materia parcursă în cadrul secţiunii, conceput pe modelul subiectului tip I de la examenul de bacalaureat.

De asemenea, elevul capabil de performanţă are la dispoziţie un material asociat, care dezvoltă problematica autenticităţii (disponibil prin linkul Studiu aprofundat).

Secțiunea Repere



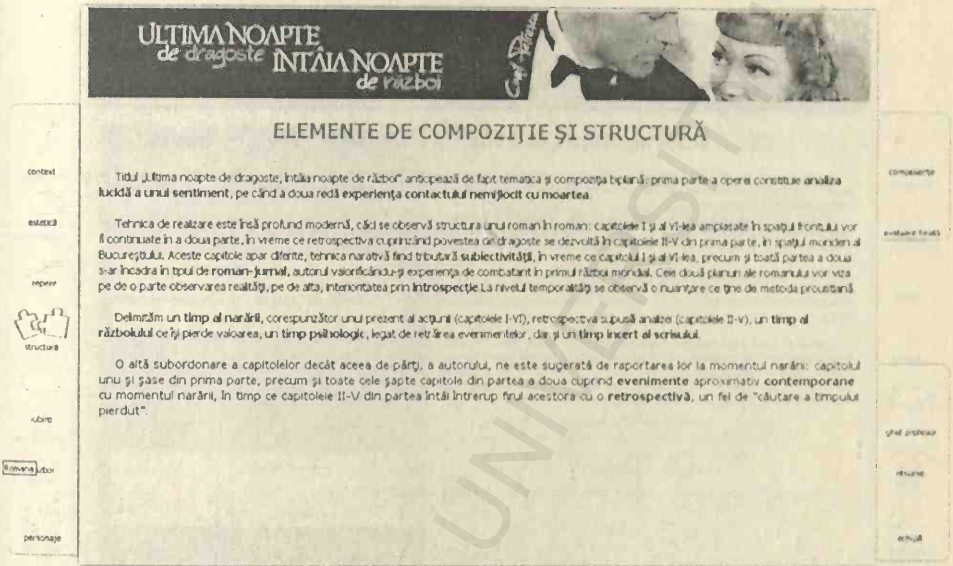
Secțiunea „**Repere**" este structurată sub forma unei cărți.

Pagina de titlu conține o serie de informații pentru elev: anul apariției romanului și editura. De asemenea, pagina de titlu este concepută în conformitate cu ediția princeps a operei și redă semnătura autorului, având aspectul unui exemplar al romanului cu autograf.

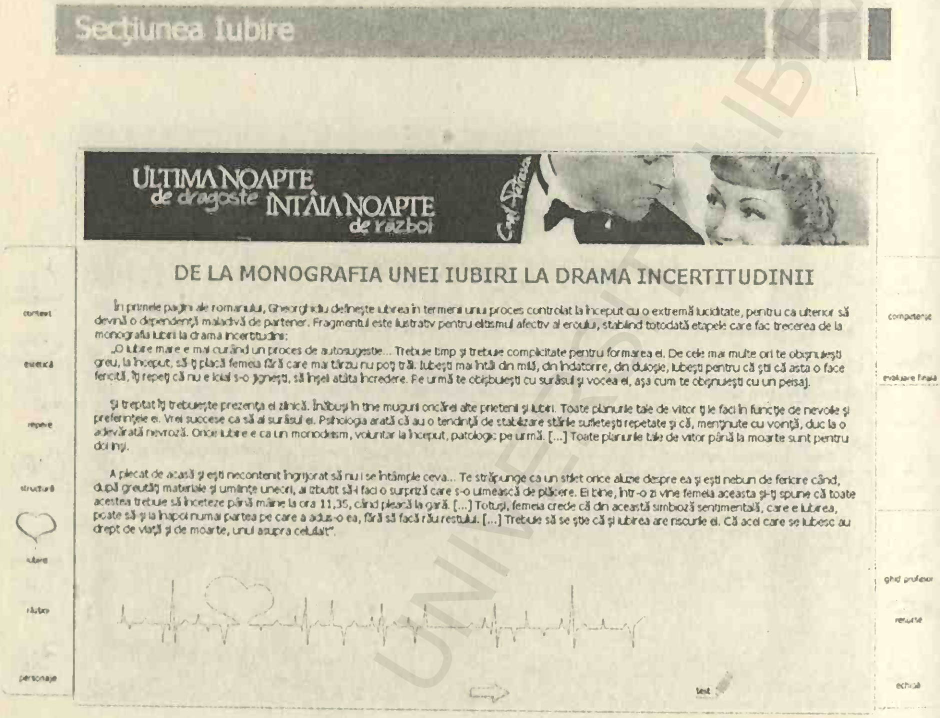
Cuprinsul devine o modalitate de orientare eficientă și interactivă în conținutul pus la dispoziția utilizatorului. Elevul poate accesa direct un fragment referit în cuprins, prin simpla selectare a linkului corespunzător.

Elevul agață cu mouse-ul colțul paginii și întoarce foaia, parcurgând în același timp conținutul asociat, care include câteva repere interpretative, fragmente ale romanului și referințe critice.

Secţiunea Structură



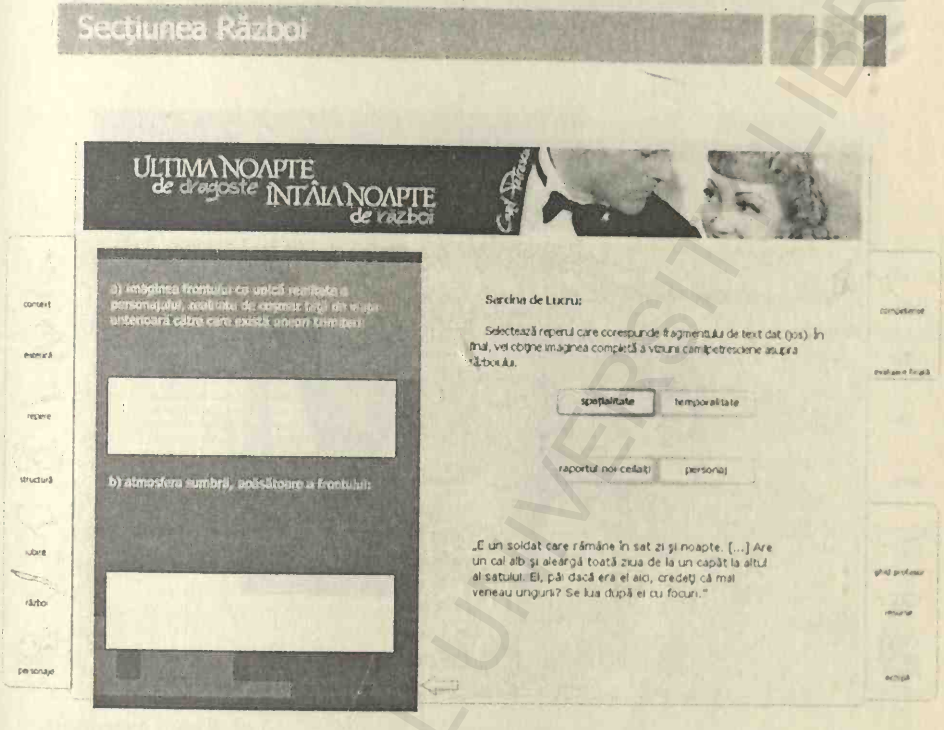
Secţiunea „**Structură**" oferă profesorului sau elevului câteva elemente de compoziţie şi structură ale romanului studiat.



Secţiunea „**Iubire**", pe lângă informaţiile oferite, provoacă elevul să rezolve un puzzle. Ajutat fiind de culori şi cunoscând succesiunea secvenţelor din roman, elevul va putea rezolva acest puzzle fără dificultate.

Fereastra din mijloc este zona pentru aranjat piesele de puzzle, iar fereastra din dreapta prezintă textul din spatele fiecărei piese după selectarea acestora.

Secţiunea se încheie cu un test de evaluare, prin care se solicită elevului să elaboreze un text de tip argumentativ, pornind de la o afirmaţie dată, text pe care îl va trimite prin E-mail profesorului pentru evaluare.



Secțiunea **„Război”** tratează partea a doua a romanului. În pagina a doua a secțiunii, cele două grupe de opere oferă o perspectivă clară asupra elementelor esențiale ale problematicii în cauză.

În ultima pagină a secțiunii, elevul are de încadrat în grupa corespunzătoare romanul studiat.

Secțiunea se încheie cu un test de evaluare, prin care se solicită elevului să elaboreze un text de tip argumentativ, pornind de la o afirmație dată.

Secţiunea Personaje



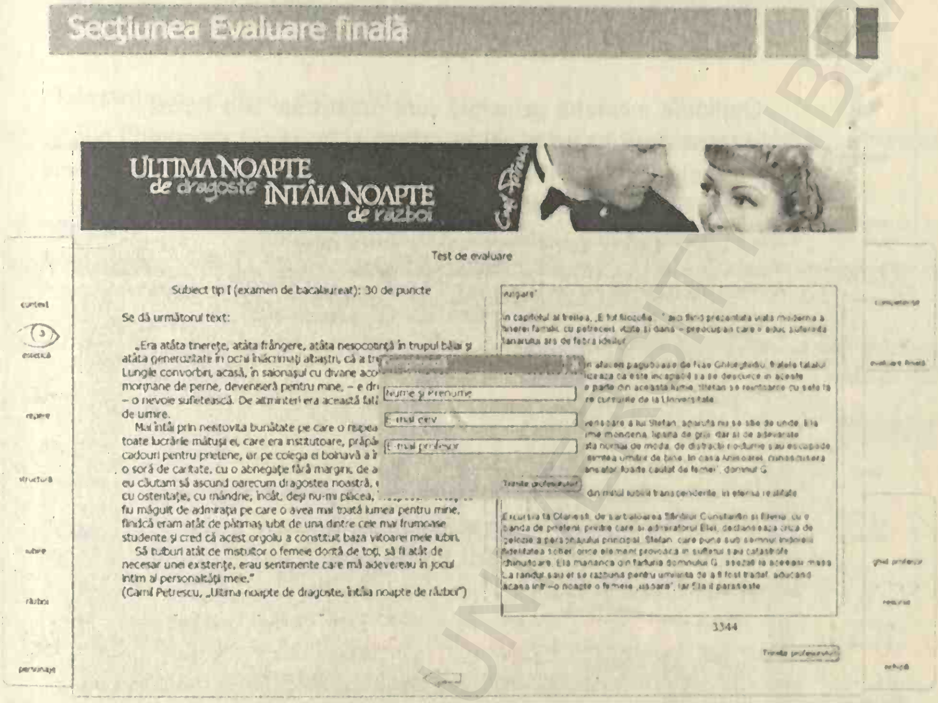
Secţiunea „**Personaje**" prezintă specificul personajului masculin, dar şi al celui feminin. Selectând personajul masculin, elevul are acces la informaţia de bază, iar apoi are de realizat trei activităţi de învăţare.

În prima activitate, elevul trebuie să stabilească anumite corespondenţe între informaţiile din casetele albastre şi tipologiile consemnate în casetele de text alăturate.

În a doua activitate, elevul trebuie să numeroteze ipostazele sociale ale eroului, în funcţie de ordinea în care apar în text.

În cea de-a treia activitate, elevului i se cere să ataşeze dominantelor de caracter din cărţile de joc expuse trăsături derivate, respectiv argumentaţii pe care le va descoperi în pachetul alăturat. Problematica personajului feminin este tratată prin intermediul unei singure activităţi, în care elevul trebuie să încadreze citatele care apar în partea inferioară a ecranului într-una dintre cele două ipostaze din casetele albastre.

De asemenea, şi la această secţiune elevul are la dispoziţie un conţinut suplimentar pentru studiul aprofundat. Secţiunea se încheie printr-un test care constă în elaborarea unui eseu structurat, despre problematica personajului central.

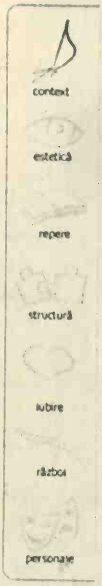


Secţiunea cuprinde :

- test sumativ cu încărcare din fişier XML, în care profesorul poate adăuga întrebări foarte uşor, specificându-le enunţul, răspunsurile, şi feedbackul. Corectitudinea răspunsurilor poate fi verificată după fiecare grupă de trei itemi. În cazul în care un răspuns este greşit, elevul este atenţionat să reia anumite informaţii, iar punctajul final va fi diminuat.
- Test sumativ cu item subiectiv, pe modelul subiectului tip III din cadrul Examenului de Bacalaureat. Elevul redactează, în editorul deschis în aplicaţie, un eseu structurat de cel mult 8.000 caractere pe care îl trimite prin E-mail profesorului, pentru evaluare.

Butonul **Evaluare finală** poate fi activat o singură dată, aşa cum este specificat în fereastra de atenţionare deschisă automat la selectarea acestei opţiuni. De aceea este indicat să fie selectat la sfârşitul parcurgerii tuturor secvenţelor de conţinut.

Elemente grafice de interfață



Opțiunile meniului principal sunt organizate sub formă de butoane poziționate în partea stângă și în partea dreaptă a aplicației.

Cele din stânga sunt dispuse în ordinea secțiunilor în care se recomandă a fi parcurs conținutul softului.



În partea dreaptă sunt butoanele care permit accesarea competențelor pentru fiecare activitate de învățare integrată în soft, cele destinate Evaluării finale, Ghidul profesorului, Resurse utilizate și Echipa.

Buton instructaj -
- este amplasat în partea din dreapta-jos a ecranului și, atunci când este accesat, prezintă, într-o fereastră de detaliu, instrucțiuni despre folosirea unei aplicații.

Buton navigare-înainte -
- este amplasat în partea din dreapta-jos a ecranului și, atunci când este accesat, conduce utilizatorul în pagina succesoare a softului.

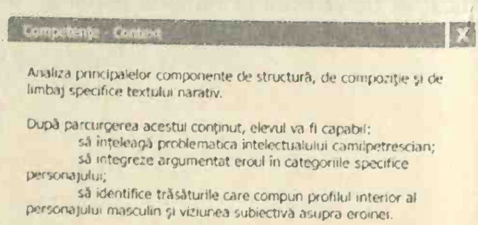
Buton navigare-înapoi -
- este amplasat în partea din stânga-jos a ecranului și, atunci când este accesat, conduce utilizatorul în pagina precedentă a softului.

Buton validare aplicație -
- este amplasat în partea din dreapta-jos a aplicațiilor care necesită validarea soluției.

Buton reinițializare aplicație -
- este amplasat deasupra butoanelor validare și, prin accesare, se reinițializează aplicația.

Fereastră pop-up

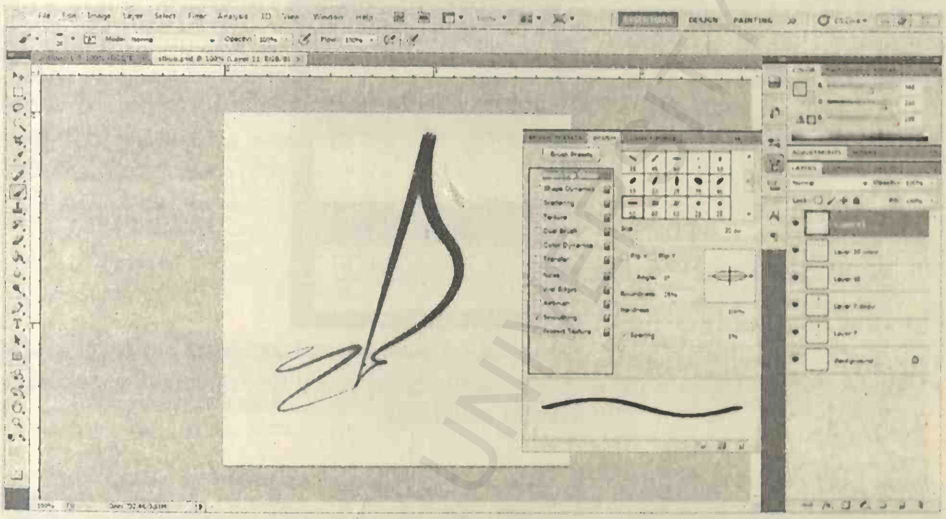
- se deschide deasupra paginii curente și afișează informații referitoare la competențele asociate momentului de lecție sau instrucțiuni de rezolvare a sarcinilor de lucru.



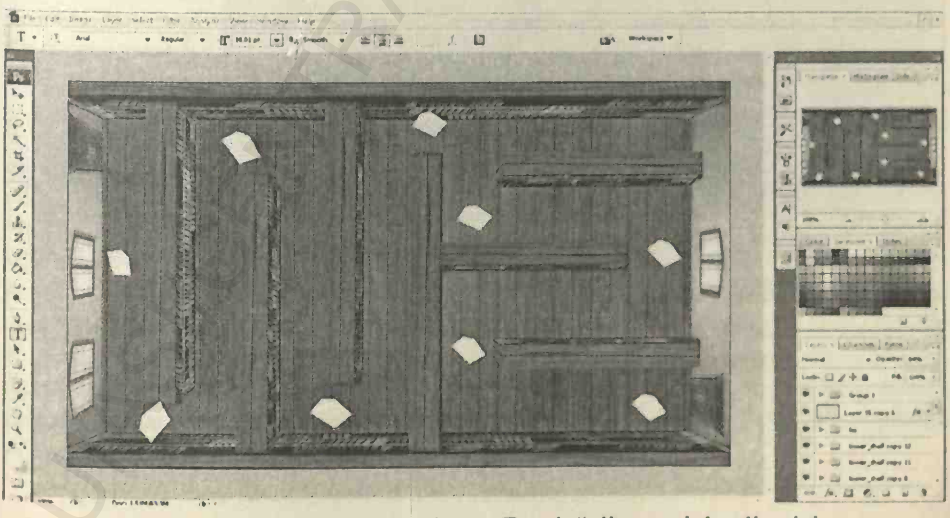
Detalii tehnice de implementare

În dezvoltarea softului am utilizat:

- Adobe Photoshop CS3 pentru realizarea elementelor grafice precum banner, layout, butoane, ferestre pop-up, labirint, animaţii/aplicaţii

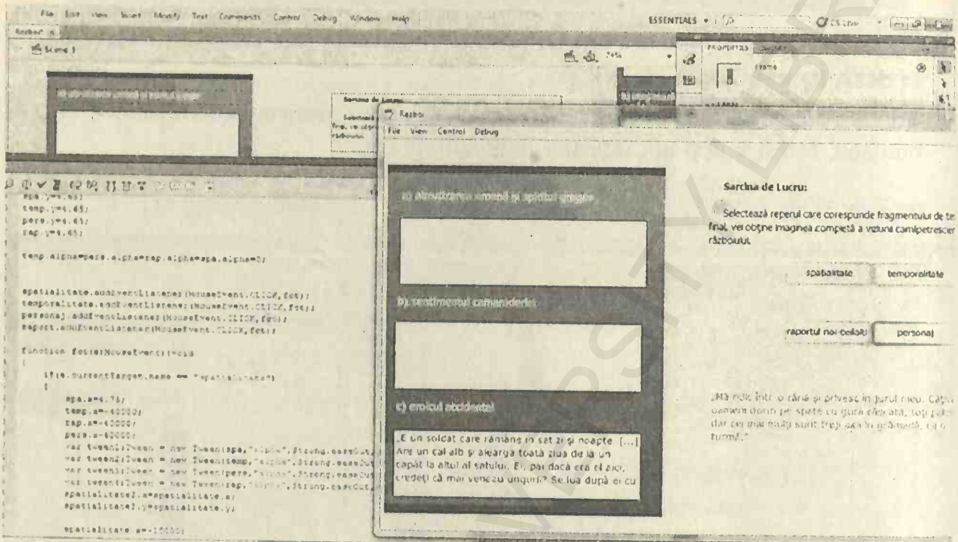


Grafica butonului secţiunii *Context* din meniul aplicaţiei

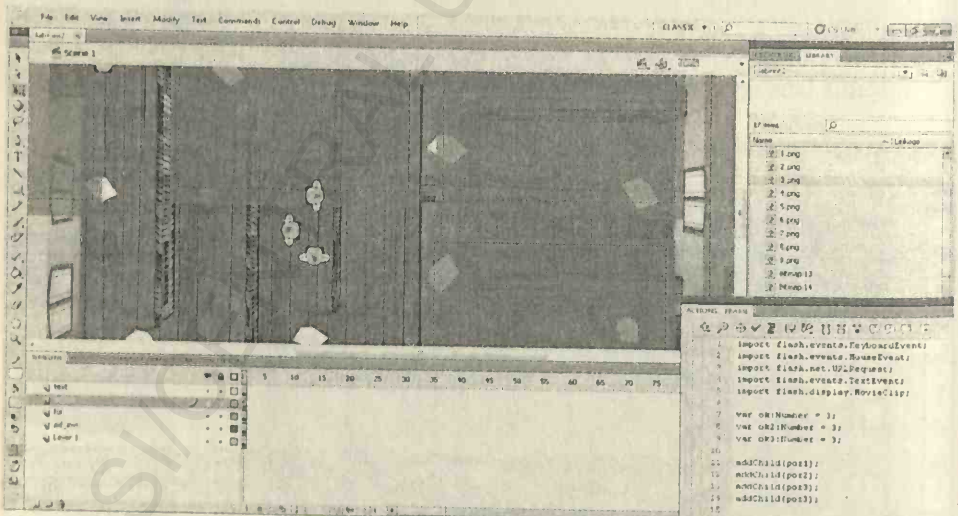


Grafica labirintului din secţiunea *Estetică* din meniul aplicaţiei

- Adobe Flash CS5 pentru realizarea animaţiilor şi aplicaţiilor incluse în fiecare secţiune



Exemplu de cod Action Script pentru unul dintre modulele de evaluare din secţiunea *Război* a aplicaţiei



Exemplu de cod Action Script pentru animaţia din labirintul utilizat în activităţile din secţiunea *Estetică* a aplicaţiei

Resurse necesare

Cerinţe de sistem minimale : procesor 1 GHz, 512 Mb RAM, 256 Mb Video card, Windows XP/Vista/Windows7, conexiune Internet. Conexiunea Internet este necesară pentru trimiterea prin E-mail a răspunsurilor la itemii cuprinşi în teste.

Pentru a rula corect, aplicaţia necesită instalarea Adobe Flash Player 10, software disponibil gratuit la adresa **http : //get.adobe.com/flashplayer/.**

Secvenţa audio-video din animaţia prezentă pe pagina introductivă a softului, necesită un sistem audio obişnuit.

Dacă se utilizează monitoare wide, se recomandă vizualizarea softului în browser în formatul Full Screen (F11).

Instalarea aplicaţiei

Aplicaţia se instalează cu dublu click pe fişierul executabil inclus pe CD, **camil_petrescu_ultimanoapte.exe** care va dezarhiva pachetul la locaţia specificată de utilizator.

Cu dublu click pe fişierul **ultimanoapte.html** din folderul creat la instalare se va deschide aplicaţia în browser.

Concluzie

Softul „Camil Petrescu – *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*" constituie un mediu de învăţare activ şi stimulativ, valorificând creativitatea elevului şi dispoziţia ludică specifică vârstei. De asemenea, este o sinteză originală a unor informaţii rezultate dintr-o documentaţie exhaustivă şi calitativă, esenţiale parcurgerii optime a conţinutului asociat programei de clasa a X-a şi a celei de bacalaureat. Informaţiile sunt accesibilizate prin activităţi deosebit de antrenante, cu un grad mare de interactivitate, fără a renunţa la contactul nemijlocit cu textul literar, asigurându-se astfel formarea competenţelor specifice. Multiplele forme de evaluare şi autoevaluare conferă suportul necesar elevului în acest parcurs de învăţare fie dirijat, fie autonom. Nu în ultimul rând, softul devine un suport necesar profesorului, printr-o eficientizare a timpului, dar şi printr-un anumit grad de libertate pe care îl oferă, conţinutul putând fi parcurs integral sau secvenţial.

Repere bibliografice

- Petrescu, Camil, *Teze şi antiteze*, Editura Minerva, Bucureşti, 1971
- Petrescu, Camil, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, Editura Eminescu, 1980

***

- Alberes, R.-M., *Istoria romanului modern*, EPLU, Bucureşti, 1968
- Apetroaie, Ion, *Literatură şi reflexivitate*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 1996
- Barthes, Roland, *Romanul scriiturii*, Editura Univers, Bucureşti, 1987
- Balotă, Nicolae, *De la Ion la Ioanide. Prozatori ai secolului XX*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1974
- Bădărău, George, *Modernismul interbelic*, Institutul European, 2005
- Booth, C. Wayne, *Retorica romanului*, Editura Univers, Bucureşti, 1976
- Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, Bucureşti, 1985
- Creţu, Nicolae, *Constructori ai romanului*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1982
- Crohmălniceanu, Ovid. S., *Literatura română între cele două războaie mondiale*, Editura Minerva, Bucureşti, 1975
- Lovinescu, Eugen, *Istoria literaturii române contemporane*, Editura Minerva, Bucureşti, 1989
- Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe. Eseu asupra romanului românesc*, Editura Minerva, Bucureşti, 1980
- Petrescu, Lăcrămioara, *Poetica personajului în romanul lui Camil Petrescu*, Editura Junimea, Iaşi, 2000
- Popa, Marian, *Camil Petrescu*, Editura Albatros, Bucureşti, 1972
- Popescu, Titu, *Concepte şi atitudini estetice*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1983

Resurse multimedia

- PageFlip – utilizat în scena Repere
- Filmul din pagina introductivă – este utilizată o secvenţă de maxim 30 secunde, ce este acceptată de legile de copyright

Capitolul 7

Evaluarea la ora de limbă și literatură română

7.1. Generalități. Definiții, etape, funcții ale evaluării

Într-un sens larg, evaluarea este „procesul prin care se delimitează, se obţin şi se furnizează informaţii utile, permiţând luarea unor decizii ulterioare"[1].

Complexitatea evaluării este dată de faptul că ea nu poate fi considerată doar o operaţie sau o tehnică de control şi măsură; evaluarea presupune *un ansamblu de operaţii* „mintale şi acţionale, intelectuale, atitudini, afecte despre care se presupune că precizează:

- conţinuturile şi obiectivele ce trebuie evaluate;
- în ce scop şi în ce perspectivă se evaluează (perpectiva deciziei de evaluat);
- când se evaluează (la începutul învăţării, pe parcursul acesteia, la sfârşit de bilanţ);
- cum se evaluează;
- în ce fel se prelucrează datele şi cum sunt valorizate informaţiile;
- pe baza căror criterii se apreciază"[2].

Actul evaluării presupune trei *etape* relativ distincte:

1) *Măsurarea* – operaţie de cuantificare a rezultatelor şcolare; ea înseamnă, în sensul cel mai larg, atribuirea de numere/simboluri exacte unor fapte şi fenomene. Principala modalitate de exprimare cantitativă a rezultatelor constatate şi de validare a lor este notarea, operaţie ce se obiectivează (materializează) prin anumite semne (simboluri) convenţionale, denumite *note* (I. Nicola, C. Cucoş).
2) *Aprecierea* – emiterea unei judecăţi de valoare referitoare la rezultatele măsurate. La rândul ei, se exprimă prin: *calificative* (*foarte bun*, *bun*, *satisfăcător*, *suficient*, *insuficient*), ce marchează nivelul de performanţă sau eficienţă atins de cel examinat,

1. Constantin Cucoş, cap. „Evaluarea şcolară. Intenţionalitate, procesualitate, strategii", în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*", ed. cit., p. 424.
2. Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Ediţia a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 2004, pp. 10-11.

dar şi prin menţiuni speciale, laude, observaţii critice, comentarea rezultatelor constatate pe baza verificării.[1]

3) Acţiunea de *elaborare a deciziilor*, de stabilire a modalităţilor corective şi ameliorative (C. Postelnicu, C. Cucoş).

După cum s-a observat, în didactica modernă, evaluarea nu mai este văzută exclusiv ca un proces distinct, bi- sau trifazat (vezi *supra*). La ora actuală, se vorbeşte despre „împletirea şi contopirea celor trei funcţii şi componente ale procesului de învăţământ – predare, învăţare şi evaluare – de existenţa unui proces unitar de predare, învăţare şi evaluare, de demersuri euristice cu caracter evaluativ, de evaluare continuă, formativă şi formatoare ş.a.m.d."[2].

Funcţiile evaluării

Literatura de specialitate (I. Nicola, I. Maciuc ş.a.) identifică trei *funcţii* principale ale evaluării :

1. Funcţia de *constatare* a rezultatelor activităţii şcolare, constând în inventarierea achiziţiilor pe care le are elevul în momentul examinării, a progresului sau, dimpotrivă, a regresului înregistrat de el, de la o etapă la alta a instruirii.
2. Funcţia de *diagnosticare* a activităţii, care vizează analiza datelor colectate şi stabilirea măsurilor corespunzătoare (corectarea, modificarea strategiilor ineficiente, modificarea stilului de predare sau a comportamentului didactic etc.).
3. Funcţia de *prognosticare* (*predictivă*), prin care se anticipează nivelul de realizare şi ritmul de desfăşurare a activităţii de predare-învăţare în etapele viitoare şi, implicit, rezultatele şi performanţele posibile ale elevilor.

Li se adaugă, la unii sau alţii dintre pedagogi, alte funcţii ca :

- funcţia de *clasificare şi selecţie* (C. Postelnicu), ce constă în ierarhizarea elevilor – în cadrul clasei, în clasificarea şi admiterea la examene, concursuri şi olimpiade şcolare ; această funcţie este numită şi funcţie de *decizie* (C. Cucoş) sau funcţie *de selecţie/de discriminare* (I.T. Radu) ;
- funcţia de *informare* (C. Cucoş) a părinţilor, a factorilor de decizie, a societăţii, în general, asupra randamentului procesului instructiv-educativ, funcţie numită şi funcţie *socială* (C. Postelnicu) ;
- funcţia de *certificare* (C. Cucoş), de recunoaştere a statutului dobândit de către candidat în urma susţinerii unui examen sau a unei evaluări normative ;
- funcţia *formativă*, care se referă la faptul că evaluarea îl ajută pe elev, dar şi pe profesor să conştientizeze progresele sau regresele înregistrate în învăţare, eficienţa sau ineficienţa metodelor folosite, direcţia şi modalităţile de acţiune, pentru îmbunătăţirea stilului de învăţare şi a rezultatelor şcolare şi să se autoevalueze ; această funcţie este numită şi funcţie *pedagogică* (C. Cucoş).

---

1. Constantin Postelnicu, *Fundamente ale didacticii şcolare*, Editura Aramis, Bucureşti, 2002, p. 101.
2. Ion Radu, „Evaluarea activităţii diadei profesor-elev (elemente de docimologie didactică)", în M. Ionescu, M. Bocoş (coord.), *op. cit.*, pp. 384-385.

7.2. Forme (tipuri) de evaluare a rezultatelor școlare

Coroborând mai multe criterii, pedagogul ieşean Constantin Cucoş obţine una dintre cele mai complete clasificări ale formelor de evaluare. Astfel, ar exista,

1. Din punctul de vedere al *situaţiilor de evaluare*:
   - *evaluare realizată în circumstanţe naturale*, bazată pe observarea activităţii elevilor;
   - *evaluare specifică*, realizată în condiţii special create, ce presupun aplicarea unor probe;
2. După *funcţia dominantă* îndeplinită:
   - *evaluare constatativă* (ce presupune diagnoza descriptivă, aşadar localizarea lacunelor, erorilor, dar şi a punctelor forte în cunoştinţe şi abilităţi, respectiv diagnoza etiologică, aşadar relevarea cauzelor care au determinat neajunsurile constatate);
   - *evaluare predictivă*, ce urmăreşte prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă în viitor unui program de instruire;
3. După *momentul în care se integrează în desfăşurarea procesului didactic*:
   - evaluarea *iniţială* (realizată la începutul demersurilor instructiv-educative);
   - evaluarea *formativă* (care însoţeşte întregul parcurs didactic);
   - evaluarea *sumativă* (care se realizează de obicei la sfârşitul unei secvenţe mai lungi de instruire).
4. După *statutul subiectului* în dispozitivul educativ:
   - *autoevaluarea* (efectuată de subiectul însuşi asupra propriului progres);
   - evaluarea *internă* (întreprinsă de aceeaşi persoană/instituţie direct implicată care a generat activitatea de învăţare – ex: învăţătorul sau profesorul clasei);
   - evaluarea *externă* (realizată de altă persoană/instituţie decât cea care a asigurat derularea predării şi a învăţării).
5. După *referentul evaluării*:
   - evaluarea *procesului de învăţare* (atât a achiziţiilor, cât şi a procesului în sine);
   - evaluarea *sistemului de instruire* în care se desfăşoară educaţia;
   - evaluarea *performanţelor* (materializate în cunoştinţe, atitudini, valori, conduite);
   - evaluarea *achiziţiilor realizate în afara şcolii*.
6. După *domeniul psihocomportamental* evaluat:
   - evaluarea *în domeniul psihomotor* (evaluarea capacităţilor, a aptitudinilor şi a deprinderilor);
   - evaluarea *în domeniul socioafectiv* (evaluarea atitudinilor, a sentimentelor, a credinţelor);
   - evaluarea *în domeniul cognitiv* (evaluarea cunoştinţelor).
7. După *rigurozitatea* exprimării rezultatelor evaluării:
   - evaluarea *cantitativă* (evaluare care permite exprimarea cifrică, exactă);
   - evaluarea *calitativă* (evaluare în cadrul căreia rezultatele se exprimă prin opinii, păreri, deziderate).

8. După *acuratețea instrumentelor* utilizate în evaluare :
   - evaluare *obiectivă* (prin teste, probe algoritmizate şi formalizate) ;
   - evaluare *impresivă* (observația, urmărirea progreselor, portofoliul, eseul etc.) ;
9. După *referentul în concordanță cu care se realizează evaluarea* :
   - evaluarea *normativă* (care apelează la o normă, apreciind poziția individului față de un altul într-un grup) ;
   - evaluare *criterială* (care apelează la un criteriu, judecând performanța unui individ după gradul de realizare a criteriului stabilit în funcție de obiectivele propuse).
10. După *statutul evaluării* în realizarea progresului individual :
   - evaluare *sumativă* (care arată nivelul la care a ajuns un anumit elev la un moment dat. Este o judecată definitivă care certifică sau sancționează calitatea celui evaluat, se produce „la termen", fiind o evaluare finală, şi se bazează pe informații obținute în urma unui test, examen sau cumulând datele obținute în timpul evaluării continue) ;
   - evaluarea *formativă* (care nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta şi a facilita trecerea spre o altă etapă, este orientată spre un ajutor imediat şi încearcă să coreleze caracteristicile elevului cu caracteristicile conținuturilor de învățat ; se desfăşoară cu regularitate şi este utilizată în luarea deciziilor privind activitatea continuă).[1]

În documentele şcolare uzuale, apar cu precădere cele trei tipuri de evaluare ce depind de momentul/etapa când se realizează evaluarea : evaluarea inițială (predictivă), evaluarea formativă (continuă, de progres) şi evaluarea sumativă (finală). Cum le-am prezentat, succint, în volumul de *Didactica literaturii române*, mă limitez, aici, să fac o singură observație : fiecare dintre aceste forme de evaluare presupune, în mod explicit sau implicit, stabilirea de ierarhii sau măcar comparații între elevi. I. Radu[2] ne atrage atenția, însă, pe bună dreptate, asupra necesității de a lărgi cadrul de raportare şi comparație : fiecare elev ar trebui raportat la „propriul său standard, ca expresie a capacităților şi motivației pentru învățare", apoi la „standardele sau norma grupului-clasă (=evaluare normativă)", în sfârşit, la „obiectivele prevăzute în programă, respectiv în documentele de lucru, proiectele de lecție etc." (=evaluare formativă).

7.3. Principalele metode și instrumente evaluative

Fără să insist asupra diferenței (altminteri prea puțin relevante din perspectiva didacticii disciplinei) dintre metodă, tehnică şi instrument de evaluare, redau în continuare lista celor mai utilizate metode şi instrumente evaluative care apar în lucrările de specialitate :

1. După Constantin Cucoş, cap. „Evaluarea şcolară. Intenționalitate, procesualitate, strategii", în Constantin Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ed. cit., pp. 438-439.
2. I. Radu, art. cit., în Miron Ionescu, Muşata Bocoş (coord.), *op. cit.*, p. 390.

1. Metode şi instrumente *tradiţionale*:
   - Probe orale:
     - *conversaţia de verificare (prin întrebări şi răspunsuri)*;
     - *interviul*; *proba cu suport vizual*;
     - *examenul oral (cu acordarea unui anumit timp de gândire)*;
     - *redarea (repovestirea)*;
     - *descrierea şi reconstituirea*;
     - *descrierea/explicaţia/instructajul*;
     - *completarea unor dialoguri neîncheiate*;
     - *seminarul*;
     - *colocviul.*
   - Probe scrise:
     - *extemporalul (lucrare scrisă neanunţată)*;
     - *activitatea de muncă independentă în clasă*;
     - *lucrarea de control (anunţată)*;
     - *lucrarea scrisă semestrială (teza)*;
     - *tema pentru acasă*;
     - *examenul scris (testarea naţională, bacalaureatul)*;
     - *testul.*
2. Metode şi instrumente *complementare (alternative)*:
   - *observarea directă a elevilor*;
   - *autoevaluarea/declaraţia de intenţii*;
   - *proiectul sau experimentul*;
   - *interviul*;
   - *eseul*;
   - *fişele de apreciere*;
   - *rapoartele scrise*;
   - *portofoliul*;
   - *investigaţia*;
   - *editările de materiale diverse*: *minidicţionare*, *reviste şcolare*, *realizarea de montaje, desene*, *fotografii*, *clipuri*, *texte*;
   - *dramatizările sau dezbaterile pe teme problematizate* etc.

Dintre acestea, le voi prezenta în continuare pe cele mai frecvent utilizate de către profesorii de limba şi literatura română. Sursele esenţiale de informare sunt, din nou: Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999, respectiv „Evaluarea activităţii diadei profesor-elev (elemente de docimologie didactică)", în Miron Ionescu, Muşata Bocoş (coord.), *Tratat de didactică modernă,* Editura Paralela 45, Piteşti, 2009; Constantin Cucoş, „Evaluarea şcolară. Intenţionalitate, procesualitate, strategii", în Constantin Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ediţia a III-a, Editura Polirom, Iaşi, 2009.

7.3.1. *Instrumente tradiționale de evaluare*

• *Chestionarea orală / Examinarea orală*

Este un instrument tradiţional de evaluare ce constă într-o conversaţie individuală, frontală sau combinată. Ea se foloseşte „cu precădere ca verificare curentă şi parţială, pe parcursul programului de instruire, ca şi în cadrul examenelor"[1] şi are ca scop evidenţierea volumului şi a calităţii cunoştinţelor, priceperilor şi a deprinderilor dobândite de elevi într-o perioadă de timp.

Ea are numeroase *avantaje* :

- permite o verificare directă a cunoştinţelor de specialitate, pe fondul unei comunicări totale, semantică şi ectosemantică ;
- stimulează dezvoltarea exprimării orale fluente a elevilor ;
- permite corectarea din mers a potenţialelor erori în alcătuirea răspunsurilor ;
- poate încuraja elevii să depăşească eventualele blocaje ce pot apărea, prin formularea de întrebări suplimentare ;
- permite o cuantificare şi o notare imediată a răspunsurilor, eventual motivată elevilor.

Dezavantajele nu sunt însă de ignorat :

- numărul elevilor care pot fi astfel evaluaţi este relativ mic ; restul elevilor din clasă, neantrenaţi în această secvenţă, riscă să asiste pasiv la oră, să-şi manifeste plictiseala, indiferenţa sau chiar dezaprobarea faţă de metodă. În scopul evitării unor asemenea riscuri, este de dorit antrenarea lor în procesul evaluativ, prin corijarea sau completarea răspunsurilor celor chestionaţi ;
- unii elevi mai sensibili pot fi copleşiţi de emoţie sau inhibaţi atunci când sunt solicitaţi să răspundă în faţa profesorului şi a întregii clase, caz în care profesorul poate să îi încurajeze, să le determine revenirea confortului psihic anterior evaluării ;
- subiectivitatea, prea evidentă uneori, a profesorului ce nu poate să-şi controleze prea bine reacţiile la răspunsurile nedorite, simpatia sau antipatia faţă de unii elevi etc.

Eficienţa acestei metode tradiţionale este dată în primul rând de modul în care sunt formulate întrebările, al căror nivel de dificultate ar fi mai bine să crească progresiv (dacă la început se pot utiliza deliberat întrebări simple, închise, ulterior trebuie să se treacă la întrebări factuale, întrebări descriptive, narative, speculative, ipotetice etc.). În al doilea rând, de ceea ce se urmăreşte de fapt : depăşirea simplei reproduceri a cunoştinţelor, în favoarea interpretării şi a prelucrării lor, a capacităţii de a opera cu ele, a punerii lor în practică.

Specialiştii în teoria evaluării deosebesc două *forme* de chestionare :

- cea *curentă*, utilizată ori de câte ori se iveşte ocazia, cu precădere în cadrul lecţiilor, când se realizează reactualizarea cunoştinţelor anterioare, când se realizează învăţarea propriu-zisă sau evaluarea formativă ; se poate efectua frontal sau individual ;

1. Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Ediţia a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004, p. 170.

- cea *finală*, utilizată în ore speciale, destinate recapitulării cunoştinţelor dobândite, la sfârşit de unitate de învăţare, de semestru sau an şcolar, la examenul de bacalaureat (proba orală) etc.

• *Probele scrise*

Reprezintă un alt instrument tradiţional de evaluare, utilizat şi acum pe scară largă. Ca şi chestionarea orală, prezintă o serie de *avantaje*:

- permite evaluarea într-un timp relativ scurt (sigur, dacă se ia în calcul numai intervalul de timp alocat evaluării propriu-zise, nu şi acela al corectării lucrărilor rezultate) a mai multor elevi şi a unui volum mai mare de cunoştinţe, deprinderi şi priceperi specifice disciplinei respective;
- este mai obiectivă, presupunând existenţa unor bareme de notare (ce trebuie comunicate şi elevilor), ca şi corectarea cu atenţie a fiecărui răspuns, ceea ce diminuează considerabil subiectivitatea corectorului;
- permite elevilor să-şi dozeze, după necesităţi, timpul de lucru, să revină asupra unor răspunsuri considerate ca fiind nesatisfăcătoare, să depăşească măcar parţial povara emoţiilor inerente procesului evaluativ;
- permite o distribuire mai echitabilă a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev – subiectele, chiar dacă sunt diferite, „pe numere", trebuie în aşa fel gândite şi formulate de profesorul evaluator, încât să fie de dificultate comparabilă.

La fel, probele scrise au *dezavantaje* evidente:

- nu permit feedbackul imediat;
- în cazul în care elevul începe să rezolve sarcina de lucru utilizând premise eronate, nu mai poate fi corijat;
- la fel, în cazul unui potenţial blocaj, elevul nu poate fi ajutat să-l depăşească în timp util;
- aceste probe permit, de multe ori, reproducerea unor cunoştinţe memorate mecanic, a unui „schelet" conceptual considerat utilizabil indiferent de nuanţările/articulările individualizate prin enunţurile efective ale sarcinilor de lucru.

Dintre *tipurile* de lucrări scrise, menţionez:

- probele scrise *curente* (extemporalele), neanunţate din timp, pentru că urmăresc verificarea lecţiei curente, durând 10-15 minute;
- probele de evaluare *periodică*, ce sunt precedate, de regulă, de lecţii de sistematizare şi recapitulare a cunoştinţelor ce urmează să fie evaluate. Ele sunt, de aceea, anunţate cu cel puţin o oră înainte, deoarece vizează verificarea gradului de realizare a obiectivelor stabilite înaintea parcurgerii unităţii respective şi durează de obicei 30-35 de minute. Funcţia pe care o îndeplinesc este funcţia *diagnostică* (*cf.* Ion T. Radu, *op. cit.*);
- lucrările scrise *semestriale*, anunţate încă din primele ore din semestru; sunt şi ele precedate de lecţii de sistematizare şi recapitulare de 1-2 ore; prin ele se verifică materia însuşită într-un semestru întreg. Ele durează una, uneori două ore (mai ales în cazul claselor terminale – a VIII-a şi a XII-a) şi sunt urmate de analiza lucrărilor,

constând în discuţia baremului, corectarea celor mai frecvente greşeli de conţinut şi de redactare, sugestii etc. Funcţia pe care o îndeplinesc este *diagnostică şi prognostică* (*cf.* Ion T. Radu, *op. cit.*).

Indiferent de forma lucrării scrise, contează foarte mult:
- planificarea;
- alegerea şi formularea subiectelor;
- corectarea lor metodică.

Planificarea lor trebuie să urmărească evitarea suprapunerilor posibile ale lucrărilor cu cele de la alte discipline, evitarea supraaglomerării elevilor, asigurarea unei dozări raţionale a efortului acestora etc.

În privinţa alegerii subiectului, să observăm faptul că, în cazul limbii şi literaturii române, se preferă în general două tipuri de subiecte. Primele, din păcate încă destul de frecvente, mai ales în cazul corectorilor comozi, ce au fixată dinainte nota fiecărui elev cunoscut, constau în formulări mai generale, care, aparent cel puţin, oferă elevilor o mai mare libertate în conceperea şi redactarea răspunsurilor. Iată câteva dintre formulările clişeizate:

- La clasele gimnaziale:
  - *Caracterizaţi un personaj preferat*;
  - *Comentaţi o operă epică/lirică/dramatică*;
  - *Vocabularul limbii române* etc.
- La clasele de liceu:
  - *Alcătuiţi un eseu despre copilărie/şcoală/familie/iubire* (clasa a IX-a);
  - *Realizaţi un eseu despre romanul românesc interbelic* (clasa a X-a);
  - *Sintetizaţi într-un eseu trăsăturile literaturii actuale* (clasa a XII-a) etc.

Asemenea subiecte, formulate de profesori în grabă, dar cu intenţia mărturisită de a avantaja elevii (ce pot să-şi aleagă nestingheriţi atât structura compunerii, cât şi operele literare la care să facă referire), nu necesită de fapt un barem riguros construit şi oferă corectorului posibilitatea de a foileta, neglijent, teancul de foi strânse la sfârşitul evaluării scrise.

Al doilea tip de subiecte presupune meticulozitate în formularea şi corectarea lor, întrucât necesită alcătuirea unui barem după care să se facă aprecierea şi notarea. În ciuda faptului că timpul utilizat de o astfel de metodologie este mult mai mare, ea este preferabilă, datorită avantajului major: obiectivitatea în notare.

În acest sens, didacticienii recomandă utilizarea frecventă a principalei forme de eficientizare a lucrărilor scrise, pe care o reprezintă *testul docimologic*, probă standardizată constând într-un „set de probe sau întrebări, cu ajutorul căruia se verifică şi se evaluează nivelul asimilării cunoştinţelor şi al capacităţilor de a opera cu ele, prin raportarea răspunsurilor la o scară de apreciere etalon, elaborată în prealabil"[1]. (Reamintesc faptul că termenul este de origine greacă – *dokime* = „probă", „încercare", „cântărire", „examen" – şi că docimologia este ştiinţa care se ocupă cu studiul

1. I. Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2000, p. 401.

examenelor, concursurilor şi notării, al formelor, mijloacelor şi procedeelor care asigură aprecierea justă, obiectivă a cunoştinţelor celor examinaţi).

Elaborarea unui test docimologic implică mai multe aspecte fundamentale : precizarea obiectivelor ; documentarea ştiinţifică ; avansarea unor ipoteze/conceperea ori selecţionarea problematicii de evaluat şi a itemilor ; experimentarea (aplicarea) testului ; analiza statistică şi ameliorarea testului (Constatin Cucoş, art. cit., în Constantin Cucoş (coord.), *op. cit.*, p. 457).

Întrebările sau *itemii* pot fi :

- *obiectivi* (cu alegere duală, de tip pereche, cu alegere multiplă) ;
- *semiobiectivi* (itemi cu răspuns scurt, de completare, structuraţi) ;
- *subiectivi* (itemi de tip eseu, ce poate fi structurat/semistructurat sau nestructurat).

A. ***Itemii obiectivi*** pot avea următoarele forme :

A.1. *itemi cu alegere duală*, care solicită din partea elevilor asocierea unuia sau a mai multor enunţuri cu una din componentele unor cupluri de alternative duale, cum ar fi : *adevărat-fals*, *corect-greşit*, *enunţ factual – enunţ de opinie*.

Exemple :

a) *Citeşte cu atenţie fiecare dintre întrebările de mai jos. Dacă răspunsul corect este DA, încercuieşte litera „D". În caz contrar, încercuieşte litera „N".*
   - *D N „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii" nu este o artă poetică ?*
   - *D N Dimitrie Anghel este un poet simbolist ?*
   - *D N Primul vers din* Odă (în metru antic) *conţine o succesiune de trei verbe ?*

b) *Citeşte cu atenţie fiecare dintre afirmaţiile de mai jos. În cazul în care apreciezi că afirmaţia este adevărată, încercuieşte litera „A". În cazul în care apreciezi că afirmaţia este falsă, încercuieşte litera „F" :*
   - *A F* Hanu Ancuţei *conţine şapte povestiri.*
   - *A F În* Povestea lui Harap-Alb, *Spânu este antagonist.*
   - *A F Fantasticul este o categorie estetică sinonimă cu fabulosul.*

c) *Citeşte cu atenţie textul următor, apoi fiecare dintre afirmaţiile de mai jos. Dacă ele sunt corecte, încercuieşte litera „D" („Da"). În caz contrar, încercuieşte litera „N" („Nu").*

„Sunt un vicios al lecturii. Am nevoie să citesc aşa cum am nevoie să mănânc şi să beau. Hrana pe care mi-o oferă lectura îmi este la fel de indispensabilă ca şi aceea materială. Resimt fiecare zi fără o carte ca pe o zi pierdută."

(Nicolae Manolescu)

- *D N În prima propoziţie din text, subiectul este subînţeles.*
- *D N În a doua frază din text, există o singură propoziţie principală.*
- *D N Adjectivul „indispensabilă" apare în text la gradul comparativ de superioritate.*
- *D N Ultima frază conţine trei substantive în cazul acuzativ.*
- *D N Funcţia sintactică a celui de-al doilea substantiv din text este subiect.*
- *D N „Mi" este, aici, un pronume personal.*

Prin intermediul acestui tip de item, se poate evalua un volum impresionant de rezultate de învăţare, de complexitate redusă şi medie. Există însă şi dezavantaje ale utilizării lor exhaustive. Mai întâi, se cuvine subliniat faptul că itemii cu alegere duală sunt inutilizabili în situaţia în care se urmăreşte obţinerea de răspunsuri în situaţii complexe, în care nu există un singur răspuns corect. Teoreticienii notează, apoi, şi câteva riscuri potenţiale : vulnerabilitatea faţă de răspunsurile date la întâmplare, faptul că identificarea unui enunţ ca fiind incorect, fals ş.a. nu implică în mod necesar cunoaşterea de către elev a afirmaţiei adevărate etc.

O soluţie pentru a se evita acest inconvenient este versiunea tehnicii numită „Modificarea variantei false".

Exemplu :

Citeşte cu atenţie afirmaţiile de mai jos. Dacă afirmaţia este adevărată, încercuieşte litera „A". Dacă apreciezi că e falsă, încercuieşte litera „F" şi înlocuieşte cuvântul subliniat pentru a face ca afirmaţia să fie adevărată. Scrie cuvântul corect, „înlocuitor", în spaţiul liber, imediat după litera „F".

- A F (...) 1. *Titlul iniţial al romanului* Enigma Otiliei *de George Călinescu a fost „Tatăl Otiliei".*
- A F (...) 2. *În momentul dezertării, Apostol Bologa este capturat de locotenentul Cervenko.*
- A F (...) 3. Patul lui Procust *de Camil Petrescu este un roman obiectiv.*

Recomandări pentru construirea itemilor cu alegere duală :

- se vor evita enunţurile cu caracter foarte general (de exemplu : *Romantismul este un curent literar*) ;
- se vor evita enunţurile irelevante din punctul de vedere al rezultatelor de învăţare abordate (de exemplu : *Simbolismul este un curent literar apărut în Rusia/România*) ;
- se vor evita enunţurile lungi şi complexe, în care să se introducă două sau mai multe idei (de exemplu : *În ciuda faptului că se pot identifica în opera lui lirică şi elemente expresioniste, George Bacovia e, cu siguranţă, cel mai mare poet simbolist român.*).

A.2. *Itemii de tip pereche (asociere simplă)* solicită din partea elevului stabilirea unor corespondenţe între cuvinte, propoziţii, fraze, nume, litere sau alte categorii de simboluri, distribuite pe două coloane paralele. Elementele din prima coloană, pentru care urmează a se identifica elementele corespondente din coloana a doua, se numesc *premise*, cele din coloana a doua – *răspunsuri*, iar criteriul/criteriile pe baza cărora urmează a se stabili perechile de elemente sunt enunţate sau explicate în *instrucţiuni*. Se vorbeşte de o „împerechere asimetrică", dacă în coloana răspunsurilor sunt mai multe elemente decât în coloana premiselor.

Exemplu :

Înscrieţi în spaţiul din stânga numerelor de ordine ale volumelor de poezii din coloana A litera care corespunde numelui autorului care a scris volumul respectiv :

A.	B.
1. *Scântei galbene*	A. Nichita Stănescu
2. *Grădina între ziduri*	B. George Bacovia
3. *11 Elegii*	C. Ştefan Aug. Doinaş
4. *Flori de mucigai*	D. Ion Pillat
5. *La cumpăna apelor*	E. Tudor Arghezi
	F. Lucian Blaga

Alt exemplu :
Înscrieţi în spaţiul din stânga numerelor de ordine ale romanelor din coloana A litera care corespunde anului de apariţie al acestora :

A.	B.
1. *Ciocoii vechi şi noi*	A. 1855
2. *Moromeţii I*	B. 1938
3. *Enigma Otiliei*	C. 1933
4. *Pădurea spânzuraţilor*	D. 1922
5. *Patul lui Procust*	E. 1920
	F. 1852

Sau :
Împerecheaţi formele corecte ale verbelor, în funcţie de timpurile şi modurile indicate în a doua coloană :

A.	B.
1. *făceam*	A. modul conjunctiv, timpul perfect
2. *am făcut*	B. modul condiţional optativ, timpul perfect
3. *să fi făcut*	C. modul indicativ, timpul imperfect
4. *aş fi făcut*	D. modul conjunctiv, timpul prezent
5. *făcusem*	E. modul indicativ, timpul perfect compus
6. *voi fi făcut*	F. modul indicativ, timpul mai mult ca perfect
	G. modul indicativ, timpul viitor anterior

Prin intermediul acestui tip de item, se poate verifica un foarte important volum de rezultate de învăţare într-un interval redus de timp. Un alt avantaj priveşte uşurinţa construirii elementelor de test. Ca dezavantaje, se poate menţiona faptul că itemii de tip asociere simplă nu pot fi utilizaţi pentru abordarea unor rezultate de învăţare complexe ; în fine, că există cazuri în care listele de premise sau răspunsuri omogene sunt greu de construit.

Parcurgând bibliografia teoretică citată *supra*, am selectat următoarele recomandări utile pentru construirea itemilor de tip asociere simplă :

- este preferabil ca numărul premiselor şi numărul răspunsurilor să fie definite, ca elevii să fie instruiţi că fiecare răspuns poate fi folosit o dată, de mai multe ori sau niciodată ;

- listele de premise şi răspunsuri nu trebuie să fie excesiv de lungi (între 4 şi 7 elemente), iar elementele cele mai scurte să fie plasate în coloana din dreapta;
- ar fi mai bine ca elementele din lista răspunsurilor să fie aranjate conform unui criteriu logic oarecare – în ordine alfabetică pentru răspunsurile verbale, în ordine descrescătoare sau crescătoare pentru răspunsurile numerice.

A.3. *Itemii cu alegere multiplă* solicită din partea elevului alegerea unui răspuns dintr-o listă cu mai multe alternative oferite pentru o singură premisă. Specialiştii fac distincţia între alternativa corectă (răspunsul corect solicitat) şi alternativele incorecte, dar plauzibile (distractori).

Există două varietăţi importante ale tehnicii de lucru:

- Alegerea răspunsului corect, caz în care, printre alternative, există una singură corectă în raport cu premisa.

De exemplu:

Care dintre personajele următoare din Concert din muzică de Bach *este personaj-reflector ?*

a) *Lică ;*
b) *Elena ;*
c) *Mimi.*

Sau:

Procedeul artistic constituit prin asocierea a două noţiuni contrastante, ca în exemplul „neguri albe", este :

a) *litotă ;*
b) *personificare ;*
c) *oximoron.*

- Alegerea celui mai bun răspuns, caz în care fiecare alternativă în parte este caracterizată de un anumit grad de adecvare faţă de premisă; sarcina elevului este aceea de a selecţiona răspunsul cel mai bun dintre ele.

De exemplu:

Dominanta „Odei (în metru antic)" este :

a) *erotică ;*
b) *filosofică ;*
c) *thanatică.*

Sau:

În exemplul..., sensul contextual al termenului „valid" este :

a) *apt pentru muncă ;*
b) *sănătos ;*
c) *valabil.*

Itemii cu alegere multiplă permit un înalt grad de flexibilitate, determinat de evantaiul larg de niveluri de generalitate la care pot fi formulate atât premisele, cât şi alternativele. Specialiştii observă că aceşti itemi sunt însă inutilizabili atunci când profesorul ce proiectează testul doreşte să afle dacă elevul este capabil să-şi organizeze şi să-şi exprime coerent ideile; pentru evaluat, construirea unui număr suficient de distractori plauzibili poate constitui o dificultate.

La fel, în bibliografia teoretică dedicată evaluării se găsesc o serie de recomandări utile pentru construirea itemilor cu alegere multiplă:

- premisa va conţine o problemă bine definită şi va fi semnificativă independent de citirea alternativelor;
- se va încerca includerea unui volum cât mai important al materialului verbal în premisă, odată cu eliminarea materialului irelevant;
- între alternative va fi inclus doar un singur răspuns care să fie selectat ca fiind „corect" sau „cel mai bun";
- toţi distractorii vor fi plauzibili;
- lungimea alternativelor nu trebuie să furnizeze indicii privind răspunsul;
- răspunsurile vor fi amplasate aleatoriu pe toate locurile disponibile din coloana alternativelor.

B. Itemii semiobiectivi pot avea forma de:

B.1. *Itemi cu răspunsul scurt*, care solicită din partea elevilor producerea unui răspuns limitat ca spaţiu şi obiectivarea acestuia, cel mai adesea în scris. Ulterior, răspunsul scurt furnizat de elevi este comparat cu modelul răspunsului corect.

De exemplu:

Care este manifestul romantismului românesc ?
În ce an a apărut romanul Ion *de Liviu Rebreanu ?*
Ce funcţie sintactică îndeplineşte în text interjecţia „toc ! " ?
Cum s-a format substantivul „singurătate" ?

B.2. *Itemi de completare*, care solicită din partea elevilor producerea unui răspuns scurt, care se înscrie în contextul textului lacunar oferit ca suport.

De exemplu:

Costache Giurgiuveanu este încadrat în tipologia...
Ca subiect şi modalitate de tratare, „La ţigănci" este o nuvelă...
Antonimul contextual al termenului „palat" este...
Locuţiunea substantivală din prima propoziţie este...
Numeşte ritmul utilizat în versul...
Completează spaţiile punctate cu adverbe potrivite, după modelul dat:

> *Participa (CT) totdeauna.*
> *Participa (CL)..............*
> *Participa (CM)...........*

Avantajele itemilor cu răspuns scurt şi de completare sunt evidente : pentru evaluator, ei sunt uşor de construit, în timp ce pentru evaluat se reduce drastic posibilitatea furnizării unui răspuns corect prin ghicire. Dezavantajele notate de specialişti privesc : „dificultăţile suplimentare la cotare, legate de lecturarea răspunsului produs şi de eventualele ambiguităţi introduse de elemente de test proiectate neglijent", respectiv „complexitatea redusă a rezultatelor de învăţare abordabile"[1].

Cu toate că şi construirea acestor itemi pare facilă, literatura de specialitate conţine recomandări, cu ajutorul cărora se pot elabora itemi de calitate, în care dezavantajele sus-menţionate să fie depăşite :

- itemul va fi astfel formulat încât răspunsul solicitat să fie nu doar scurt, ci şi bine definit, lipsit de orice ambiguitate ;
- itemul nu trebuie să utilizeze fragmente extrase direct din manuale ;
- în cazul utilizării formulărilor incomplete, este necesar să se evite excesul de spaţii albe.

C. Itemii subiectivi sau itemii cu *răspuns deschis (tip eseu)*

Au drept principală caracteristică nivelul înalt de libertate conferit evaluatului în scopul selectării şi organizării materialului utilizat în răspuns, ca şi pentru utilizarea terminologiei şi vocabularului curent într-un mod cât se poate de original/personal. Teoreticienii identifică două varietăţi de construcţie a acestui tip de item :

- *Cu răspuns restricţionat*, caz în care sarcina pusă în faţa evaluatului îi solicită un răspuns al cărui volum şi organizare sunt definite de către proiectantul testului.

De exemplu :

Identificaţi două mijloace de caracterizare a personajului Pristanda din comedia „O scrisoare pierdută" şi ilustraţi-le prin intermediul unor extrase din cuprinsul textului.

Justifică apartenenţa textului... la genul publicistic, apelând la două argumente de ordin lingvistic.

- *Cu răspuns extins*, caz în care sarcina pusă în faţa elevului îi conferă acestuia un înalt grad de libertate în formularea răspunsului.

De exemplu :

Descrieţi influenţa pe care Liviu Rebreanu a exercitat-o asupra dezvoltării ulterioare a romanului românesc.

Argumentează, într-un text de 2 pagini, că textul studiat în clasă este o doină.

Alcătuieşte o lucrare de 1-2 pagini cu titlul „Vocabularul limbii române".

Scrie un text narativ de maximum o pagină în care să foloseşti adverbe diferite.

1. Petru Lisievici, *Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.

La literatură, mai ales în cazul probelor scrise de evaluare sumativă, accentul se pune pe eseul structurat, situaţie în care principalele cerinţe la care elevii trebuie să răspundă sunt specificate exact. Iată un exemplu :

Scrie o compunere de 1-2 pagini în care să motivezi că o operă literară studiată în clasă este fabulă. Ai în vedere :

- *menţionarea a două caracteristici ale fabulei ca specie literară ;*
- *exemplificarea lor pe baza operei alese de tine ;*
- *prezentarea subiectului fabulei, prin accentuarea situaţiei în care se află personajele ;*
- *prezentarea personajelor şi semnificaţia comportamentului acestora.*

Principala recomandare a specialiştilor pentru construirea unor itemi utilizând tehnica răspunsului deschis : enunţarea sarcinii de îndeplinit de către elev va include elemente de natură să asigure identificarea unei structuri, atât pentru sarcina în sine, cât şi pentru răspunsuri.

De exemplu :

Demonstraţi, într-un eseu de 2-4 pagini, faptul că un text studiat în clasă este încadrat în categoria... Aveţi în vedere : .... (se va indica o limită de timp sau de volum pentru fiecare răspuns ; se va evita formularea unor seturi de solicitări opţionale).

În fine, să amintesc faptul că au fost stabilite trei modalităţi principale de cotare a răspunsurilor deschise :

- *Cotarea secvenţială* – dacă întrebările şi răspunsurile sunt puternic structurate, mai ales în contextul varietăţii „răspunsului restricţionat", se poate pregăti o „schemă de cotare" care să prevadă acordarea unui număr de puncte pentru fiecare componentă sau caracteristică a textului.
- *Cotarea pe bază de descriptori* – dacă nu există certitudinea anticipării adecvate a structurii şi caracteristicilor răspunsurilor – ceea ce se întâmplă mai ales în cazul utilizării varietăţii răspunsului extins –, se pot utiliza liste de descriptori. De exemplu :

  A. „Demonstraţie remarcabilă, demonstrând un larg orizont al lecturilor literare şi critice, independenţă a gândirii, înţelegere clară a fenomenului literar, judecăţi de valoare..."
  (...)
  E. „Demonstraţie irelevantă, lacunară, cu erori de înţelegere şi exprimare..."

- *Cotarea prin gruparea lucrărilor* – după lecturarea lucrărilor, ele sunt grupate pe categorii de performanţă. După ce toate lucrările sunt clasate în teancuri separate ce conţin lucrări de niveluri valorice foarte apropiate, profesorul realizează o îmbunătăţire a judecăţilor de valoare iniţiale, după relecturări şi efectuarea unor corecţii de plasament. Abia după aceea li se atribuie note sau calificative.

7.3.2. *Procedee și instrumente alternative de evaluare*

7.3.2.1. Portofoliul

Este considerat în ultima vreme „un pact între elev și profesorul care trebuie să-l ajute pe elev să se autoevalueze. Profesorul discută cu elevul despre ce trebuie să știe și ce trebuie să facă acesta de-a lungul procesului de învățare. La începutul demersului educativ se realizează un diagnostic asupra necesităților de învățare ale elevilor pentru a stabili obiectivele și criteriile de evaluare. Diagnosticul este făcut de profesor și este discutat cu elevul implicat în evaluare" (Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, 2003).

Specialiștii identifică și prezintă în general tipuri de portofolii:

- *Portofoliu de prezentare sau introductiv* (ce conține o selecție a celor mai valoroase lucrări ale elevului respectiv).
- *Portofoliu de progres sau de lucru* (ce conține toate elementele desfășurate de-a lungul unei activități).
- *Portofoliu de evaluare* (ce conține obiectivele, strategiile și instrumentele evaluării, tabelele de rezultate etc.).

Se observă și din consemnarea de mai sus faptul că portofoliul devine, pe termen lung, o modalitate eficientă prin care profesorul poate urmări progresul la disciplina pe care o predă. De asemenea, cuprinzând o selecție bine făcută a celor mai reușite lucrări ale elevului, reprezintă o „carte de vizită" a acestuia, ce îi oglindește cel mai bine aptitudinile, talentele, pasiunile.

Structura unui portofoliu este, în principiu, cunoscută. Acest instrument alternativ de evaluare poate conține (și voi prezenta doar acele elemente constitutive proprii disciplinei noastre):

- la început, desigur, *sumarul* (titlul fiecărei componente și pagina la care se găsește);
- *argumentația*, care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare în parte și cum se articulează ele în viziunea de ansamblu;
- *rezumate ale operelor literare citite*, indiferent dacă ele au fost sau nu studiate și la clasă;
- *eseuri cu tematică diversă*, adaptată oricum vârstei și interesului elevului, sugerată de profesor;
- *articole, cronici, recenzii la diverse cărți*;
- *fișe individuale de studiu*;
- *fișe de lectură*;
- *proiecte individuale sau de grup*;
- *teme curente*;
- *teste și lucrări semestriale*;
- *observații* pe baza unor ghiduri de observații;
- *scheme, portrete, postere, colaje, diferite alte reprezentări grafice/vizuale* care să ilustreze diferite scene din operele literare sau ilustrații posibile de carte, realizate în cadrul activităților ce mizează pe TIM – Teoria inteligențelor multiple);
- *înregistrări, fotografii* care reflectă activitatea individuală sau de grup a elevului (de exemplu, vizite la case memoriale și muzee, excursii literare, vizionări de ecranizări ale cărților valoroase sau spectacole de teatru etc.);

- *definiţii şi descrieri ale conceptelor operaţionale*, mai ales ale celor care se regăsesc în programa de testare naţională sau de bacalaureat ;
- *autoevaluări* (ale elevului însuşi sau ale grupei/grupelor cu care a colaborat mai bine) ;
- *interviuri* cu diverse personalităţi culturale sau literare ;
- *comentarii suplimentare şi evaluări* ale profesorului sau ale unor colegi din grupul de lucru.

Pe parcurs, portofoliul poate include şi alte materiale spre care se îndreaptă interesul elevului sau pe care el vrea să le aprofundeze.

Evaluarea portofoliului presupune prezentarea lui de către elev, eventual un interviu luat acestuia de către profesor, apoi trecerea în revistă a materialelor, pe baza unor criterii stabilite în prealabil : conformitatea la materia predată, dar şi creativitatea, originalitatea lucrărilor anexate ; în ansamblu, în evaluarea portofoliului trebuie să primeze calitatea, nu cantitatea.

Literatura de specialitate sugerează reunirea criteriilor de apreciere a portofoliului şi a indicilor stabiliţi într-un tabel de tipul următor :

Criterii de apreciere şi indici	Da	Parţial	Nu	Observaţii
1. *Prezentare* – evoluţia evidenţiată faţă de prima prezentare ; – dacă e complet ; – estetica generală ; 2. *Rezumate* – cu ceea ce a învăţat elevul şi cu succesele înregistrate ; – calitatea referatelor ; – concordanţă cu temele date ; – cantitatea lucrărilor ; 3. *Lucrări practice* – adecvarea la scop ; – eficienţa modului de lucru ; – rezultatul lucrărilor practice ; – dacă s-a lucrat în grup sau individual ; – repartizarea eficientă a sarcinilor ; 4. *Reflecţiile* elevului pe diferite părţi ale protocolului – reflecţii asupra propriei munci ; – reflecţii despre lucrul în echipă ; – aşteptările elevului de la activitatea desfăşurată ; 5. *Cronologie* – punerea în ordine cronologică a materialelor ; 6. *Autoevaluarea elevului* – autoevaluarea activităţilor desfăşurate ; – concordanţa scop-rezultat ; – progresul făcut ; – nota pe care cred că o merită ; 7. *Alte materiale* – calitatea acestora ; – adecvarea la teme propuse ; – relevanţa pentru creşterea aprecierilor.				

Avantajele utilizării portofoliului :

- permite aprecierea şi evaluarea unor lucrări care în mod normal sunt trecute cu vederea/subapreciate ;
- flexibilitatea şi adaptabilitatea la specificul disciplinei, al clasei sau la particularităţile şi aptitudinile elevilor ;
- lipsa de tensiuni negative, de stresul obişnuit în cazul altor forme tradiţionale de evaluare ;
- dezvoltă capacitatea de autoevaluare a elevului ;
- încurajează creativitatea elevului, diversificarea deprinderilor şi a abilităţilor exersate, ca şi implicarea lui în propria evaluare ;
- poate fi utilizat cu real succes în evaluarea elevilor cu inteligenţă vizuală, muzicală, naturistă, kinestezică ;
- poate alcătui, singur, şi imaginea unei clase sau a unei şcoli întregi, oferind părinţilor sau unor factori de decizie informaţii despre activităţile şi abilităţile elevilor din această clasă/şcoală etc.

Dezavantajul portofoliului este că, dintre toate metodele de evaluare, este cu siguranţă cel mai greu de evaluat – necesită un timp îndelungat şi un barem strict, dificil de alcătuit.

7.3.2.2. Jurnalul reflexiv

Jurnalul reflexiv (*reflexive diary*) este o metodă alternativă de evaluare ce conţine însemnările elevului asupra aspectelor legate de procesul cunoaşterii ; deoarece cuprinde şi reflecţiile sale despre propriul proces de învăţare, sentimentele trăite în cursul acestuia, se poate aprecia că jurnalul reflexiv este o excelentă strategie de evaluare pentru dezvoltarea abilităţilor *metacognitive*.

În jurnalul reflexiv, ţinut periodic, în timpul parcurgerii unităţilor de învăţare din programa şcolară, elevul trebuie să răspundă la întrebări de tipul :

- *Ce ai învăţat nou în această lecţie ?*
- *Cum ai învăţat ?*
- *Ce idee abordată ţi s-a părut interesantă ?*
- *Care dintre ele necesită o clarificare ?*
- *Ce sentimente îţi trezeşte procesul de învăţare ?*
- *Cum te simţi când înveţi concepte lingvistice ? Dar concepte de teorie literară ?*
- *Ce dificultăţi ai întâlnit pe traseu ?*
- *Cum ţi-ar plăcea să înveţi următorul capitol/concept ?*
- *Dacă ai putea schimba un aspect al stilului de predare, care ar fi acela ?* (ş.a.m.d.)

Metoda se poate aplica după/în paralel cu abordarea oricărei unităţi de învăţare (de exemplu, clasa a VI-a : *Acţiuni şi naraţiune*, *Sentimente şi lirism* etc. ; clasa a X-a : *Basmul*, *Povestirea*, *Nuvela*, *Romanul*), de fapt, după studierea noţiunilor de teorie literară, atât în gimnaziu, cât şi în liceu, mai ales pentru că prezintă *avantajul* de a controla succesul procesului de învăţare, reglarea lui din mers, în funcţie de feedbackul

dat de elevi, dar şi cunoaşterea obţinută, prin analiza conceptelor asimilate, a lacunelor sesizate în timpul procesului de instruire şi a cauzelor acestora. În plus, faţă de alte metode de evaluare, jurnalul reflexiv nu este perceput ca fiind stresant de către elevul ce are sentimentul că astfel este înţeles de către profesor. *Dezavantajele* metodei ţin de dificultăţile în elaborarea lui – trebuie completat periodic, elevul capătă greu obiceiul de a-şi nota reprezentările proprii legate de procesul de învăţare etc. Iar profesorului, la rândul său, îi este uneori greu să constate nemulţumirile elevilor legate de stilul său de predare, de tactul pedagogic, de strategiile utilizate, într-un cuvânt, de orele pentru care se pregăteşte.

7.3.2.3. Tehnica 3/2/1

Tehnica 3/2/1 este o metodă alternativă de evaluare prin care se pot aprecia rezultatele unei secvenţe sau a unei întregi activităţi instructive. După cum o arată şi denumirea, ea constă în notarea, de către elevi, la sfârşitul secvenţei/lecţiei, a :

- 3 noţiuni (concepte) pe care le-au învăţat/dobândit în secvenţa/lecţia respectivă ;
- 2 idei (supoziţii/impresii) în privinţa a ceea ce vor învăţa în continuare ;
- 1 capacitate (abilitate/deprindere) pe care au deprins-o/dobândit-o în urma activităţii de predare-învăţare ;

Metoda se poate aplica după formarea şi consolidarea noţiunilor de limbă (părţi de vorbire şi de propoziţie, fonetică, vocabular etc.), după studierea noţiunilor de teorie literară (curente, specii şi genuri literare, elemente de naratologie şi poetică etc.) – atât în cursul gimnaziului, cât şi în liceu, mai ales pentru că permite conştientizarea/implicarea activă a elevilor în activitatea didactică. Prezintă, altfel spus, acelaşi avantaj ca şi majoritatea metodelor şi instrumentelor evaluative : ajută la depistarea precoce şi ameliorarea punctelor slabe şi lacunelor din cadrul procesului de învăţare. Utilizată însă prea frecvent, metoda poate avea şi un dezavantaj : dacă se obişnuiesc cu această procedură de (auto)evaluare, elevii au tendinţa de a prefabrica răspunsuri standardizate.

7.3.2.4. „Răspunde, aruncă, interoghează!" (RAI)

Înrudită cu metodele alternative prezentate mai sus, RAI („Răspunde, aruncă, interoghează ! ") dezvoltă, de data aceasta printr-o suită de interogaţii şi răspunsuri cu aparenţă ludică, capacităţile elevilor de autoevaluare, de reflecţie asupra activităţii de predare-învăţare şi consecinţelor acesteia. Ea se desfăşoară ca un joc lingvistic, dar şi cu elemente motrice, în care se foloseşte o minge uşoară, pe care elevii o aruncă de la unul la altul, formulând în acelaşi timp interogaţii legate de aspectul/conceptul/problematica evaluată. Elevul care aruncă mingea pune o întrebare din conţinutul predat anterior, iar colegul care o prinde trebuie să îi răspundă corect şi să continue jocul, „ţintind" un alt coleg, nevoit la rândul lui să prindă mingea şi să ofere un răspuns adecvat etc. Cine nu e capabil să o facă este eliminat din joc.

Metoda se poate aplica nu numai în etapa de evaluare formativă a unei lecţii mixte, în lecţiile de recapitulare şi evaluare aşa zicând clasice, standardizate, dar şi în momentul de actualizare a cunoştinţelor anterioare (Pe un model nou de structură a activităţii, metoda RAI poate fi, altfel spus, utilizată în faza de evocare şi în cea de reflecţie).

Îmbinând spiritul de cooperare cu cel de competiţie, asigurând un feedback rapid şi agreabil al procesului didactic, metoda are un succes considerabil la clasele mici. Ca orice formă ludică, trebuie însă folosită parcimonios.

În cazul disciplinei noastre, RAI poate servi în etapa de evaluare a procesului de comprehensiune şi/sau asimilare a oricărei problematici lingvistice sau literare. La sfârşitul studierii conceptului de personaj literar la clasa a X-a, spre exemplu, elevii ar putea formula următoarele întrebări:

- *Ce este personajul literar ?*
- *Care este etimologia termenului „personaj" ?*
- *Cum a evoluat în timp acest concept ?*
- *Care sunt criteriile de clasificare a personajelor ?*
- *Ce fel de personaje cultivă romantismul ?*
- *Dar realismul ?*
- *Ce mijloace de caracterizare noi ai învăţat ?*
- *Care este personajul tău preferat ? etc.*

7.3.2.5. Eseul de cinci minute

Înrudită cu jurnalul reflexiv sau cu tehnica 3/2/1, eseul de cinci minute este o metodă evaluativă utilizată în faza de reflecţie, prin care elevii sunt solicitaţi să noteze într-un minieseu un aspect (un concept) aflat în acea secvenţă, respectiv o nedumerire sau o întrebare legată de acest concept. Dacă elevii sunt astfel determinaţi să îşi valideze practic cunoaşterea (prin revizuirea succintă a celor învăţate şi clarificarea noţiunilor reţinute), profesorul beneficiază de un feedback eficient şi care îi poate servi în planificarea viitoarelor activităţi. Metodologia propriu-zisă este extrem de simplă: după faza de realizare a sensului/predarea noului conţinut de învăţare, profesorul îşi solicită elevii să răspundă, într-un eseu de 5 minute (eventual 10 minute, dacă nivelul intelectual al grupului este mai puţin ridicat), la o întrebare legată de noţiunile abia însuşite sau să analizeze, ţinând cont de propriile forţe/opinii critice, un concept aflat în ora respectivă:

- *Care credeţi că este trăirea dominantă emanată de pastel ?* (clasa a V-a)
- *Cum justificaţi reacţia finală a lui Nae Caţavencu în faţa Zoei ?* (clasa a VIII-a)
- *Cum afectează textul dramatic propriu-zis faptul că el are o destinaţie precisă ?* (clasa a X-a)
- *Cum interpretaţi emergenţa speciilor confesive după 1990 ?* (clasa a XII-a)

7.3.2.6. Hărţile conceptuale

Descrise pentru prima dată de psihopedagogul Joseph Novak în 1977, hărţile conceptuale (*conceptual maps*), numite şi hărţi cognitive (*cognitive maps*), sunt oglinzi ale modului de gândire, simţire şi înţelegere ale celui care le elaborează; ele constau într-o reprezentare vizuală a unor structuri de cunoaştere[1]. Esenţialul metodei se referă la felul în care, în această reprezentare, se rearanjează, pe baza unor relaţii stabilite între ele, noţiunile deja acumulate.

1. *Cf.* Crenguţa-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*

Modul de realizare a hărţii conceptuale poate să fie strict dirijat de profesor sau lăsat la latitudinea elevului ; fiecare dintre aceştia poate alege ce *noduri* (descriind concepte) să fie utilizate, dar şi care sunt *trimiterile* (descriind legăturile) ce se pot face între acestea.

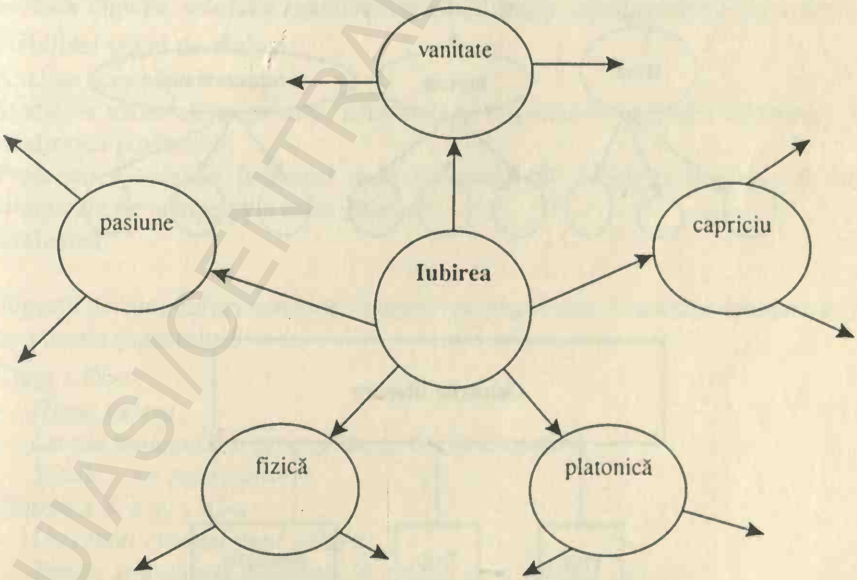
Etapele realizării unei hărţi conceptuale :

1. Realizarea unei liste cu 10-15 noţiuni care interesează şi câteva exemple care le ilustrează.
2. Notarea conceptelor respective pe o foaie de hârtie (conceptele generale sus, iar celelalte jos). Ele trebuie aranjate în aşa fel încât să decurgă unele din altele.
3. Se trasează linii între conceptele care relaţionează.
4. Pe liniile de interconectare între noţiuni se scriu cuvintele care exprimă relaţia dintre ele.
5. Se notează şi exemplele care ilustrează conceptele şi relaţiile dintre ele.
6. Se evaluează rezultatul obţinut.

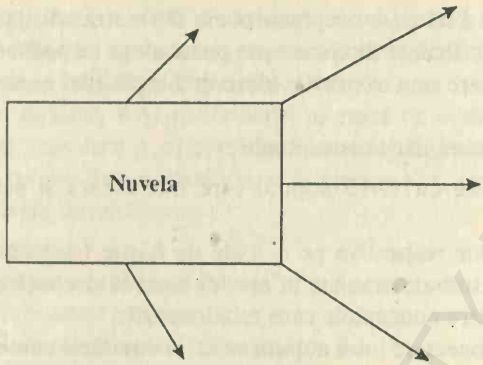
Tipuri de hărţi conceptuale

Crenguţa-Lăcrămioara Oprea descrie în *Pedagogie. Alternative metodologice interactive* patru categorii de hărţi conceptuale, ce diferă prin forma distinctă de reprezentare a informaţiilor. Mai uşor de utilizat la literatură sunt, din punctul meu de vedere, doar două dintre ele. Adaptându-le la specificul disciplinei noastre şi ilustrându-le cu exemplificări, le redau mai jos :

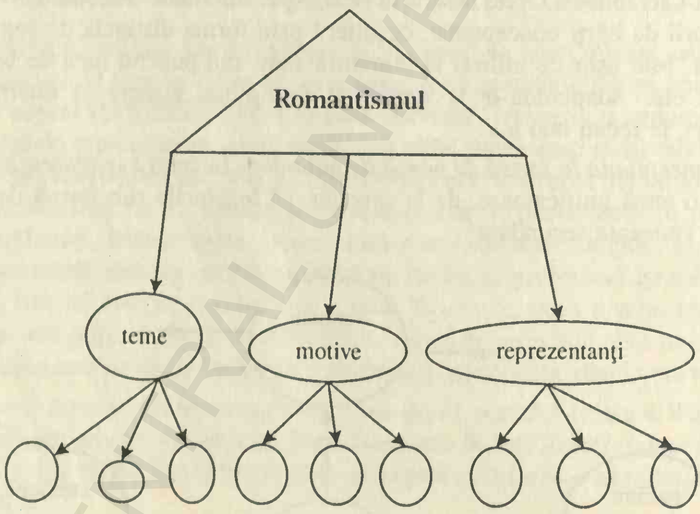
- *Harta conceptuală în formă de pânză de păianjen.* În centru se plasează un concept central, o temă unificatoare, de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte concepte secundare :



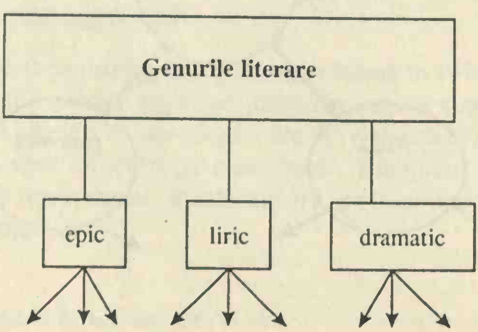
sau :



- *Harta conceptuală ierarhică/în formă de copac*, care prezintă informaţiile în ordinea descrescătoare a importanţei. Cea mai importantă se află în vârf, iar în funcţie de gradul de generalitate, de modul cum decurg unul din celălalt şi de alţi factori, sunt aranjate celelalte concepte.



Sau:



Avantajele și dezavantajele metodei

Din perspectiva teoreticienilor, importanța majoră a metodei este dată de crearea de legături între conceptele teoretice, dar și de aplicarea lor practică, facilitată prin reprezentarea vizuală, cu ajutorul căreia, de altfel, se și rețin mult mai ușor. Alte avantaje: oferă perspectiva unui proces de învățare conștient și activ, facilitează și procesul evaluării performanțelor, reflectând nu doar cunoștințele achiziționate de elevi, ci și felul în care acestea sunt raportate la alte cunoștințe și deci incluse într-un sistem etc. Dezavantajele derivă din intervalul de timp prea mare solicitat de conceperea și punerea în practică a metodei, de nivelul prea ridicat al standardizării cerut de hărțile conceptuale.

7.3.2.7. Posterul

Este o metodă interactivă prin care se realizează investigarea aprofundată a unor teme, concepții, situații; practic, prin această metodă se canalizează reflecțiile și confruntările elevilor către exprimări metaforice prin suporturi vizuale, create exact în scopul fixării opiniilor personale ale elevilor. Avantajul ei principal provine din faptul că stimulează îmbinarea mai multor tipuri de capacități/abilități ale elevilor; nelipsite de importanță sunt și trăirile pe care le creează elevilor (dezinhibarea determinată de faptul că aceștia nici nu au senzația că sunt evaluați, exprimarea spontană a unor trăiri intime și opinii legate de operele literare, amuzamentul, ideea de participare la un joc etc.).

Timpul necesar aplicării acestei metode este o oră didactică. Concret, în această oră, elevilor, împărțiți în prealabil în grupuri, li se indică sarcina de lucru – realizarea unui poster cu o temă dată –, după care ei o duc la îndeplinire.

Metoda impune, în ciuda aparentei lejerități, respectarea următoarelor *etape*:

1. Stabilirea temei de evaluat.
2. Analiza acesteia.
3. Studierea materialelor primite, selectarea și organizarea optimă a acestora.
4. Realizarea posterului.
5. Prezentarea acestuia (eventual toate posterele vor fi afișate pentru a fi ulterior comparate de echipe prin turul galeriei).
6. Evaluarea.

Sugestii de conținuturi tematice, literare sau lingvistice, în a căror evaluare se poate aplica metoda posterului:

- Clasa a IX-a:
  - *Homo ludens*;
  - *Lumile fantastice și reprezentarea lor în literatură*;
  - *Școala – un microunivers*.
- Clasele a X-a și a XI-a:
  - *Universul creației unui autor*;
  - *Temele și motivele recurente în creația unui scriitor canonic*;
  - *Evoluția/traiectul unui protagonist/antagonist*;
  - *Coordonatele spațiale ale narațiunii* etc.

- Clasa a VIII-a :
  - *Relaţiile dintre personajele unui text dramatic* ;
  - *Dinamica vocabularului, azi* ;
  - *Relaţiile sintactice la nivelul propoziţiei/al frazei* etc.

7.3.2.8. Colajul

Este o altă metodă interactivă prin care se realizează fixarea unui termen/concept (în cazul disciplinei noastre, lingvistic sau literar), eventual fixarea şi aprobarea unei idei, a unor citate selectate, versuri, proverbe, maxime, cuvinte semnificative, apelând la mijloace de natură vizuală. Are aceleaşi avantaje ca şi metoda posterului. Metoda se poate desfăşura într-un interval de lucru de 50 de minute (optim). Ca modalităţi de organizare a activităţii didactice, sunt recomandate cele mixte : lucru individual/în perechi/în echipă.

Etapele realizării colajului :

1. Stabilirea aspectului vizat.
2. Analiza materialului procurat.
3. Decuparea materialului – secvenţe mici.
4. Reaşezarea materialului (structuri cu semnificaţii noi, variante).
5. Prezentarea colajelor.
6. Evaluarea.

Metoda se poate aplica frecvent în cadrul activităţilor de predare-învăţare-evaluare a conţinuturilor literare :

- Clasa a V-a :
  - *Schiţele lui Caragiale* ;
  - *Universul fabulelor*.
- Clasa a IX-a :
  - *Jocurile şi copilăria în viaţă/literatură* ;
  - *Ipostaze ale iubirii în cultura universală* ;
  - *Tema familiei în literatura română*.
- Clasa a X-a :
  - *Povestirile lui Sadoveanu* ;
  - *Protagoniştii nuvelei psihologice studiate* ;
  - *Naraţiuni româneşti cu tematică socială* ;
  - *Romanul interbelic subiectiv* etc.
- Clasa a XI-a :
  - *Lumi eminesciene* ;
  - *Universul interior în opera bacoviană* ;
  - *Ipostaze lirice ale arghezianismului* ;
  - *Lirica modernistă/simbolistă/tradiţionalistă* etc.

Nu exclud nici utilizarea metodei în cadrul activităţilor de predare-învăţare-evaluare a conţinuturilor de limbă română :

- Clasa a V-a :
  - *Situaţia de comunicare ;*
  - *Vocabularul limbii române* ;
- Clasa a VIII-a :
  - *Dinamica vocabularului, azi ;*
  - *Corectitudinea enunţurilor într-un cotidian/hebdomadar/mensual* etc.

7.3.2.9. Turul galeriei

O altă metodă activă/interactivă recomandată tipului de activităţi care se finalizează cu realizarea unui produs gen poster sau colaj. Ea presupune împărţirea clasei de elevi în grupuri de câte 3-4 evaluatori ai produselor unor activităţi interactive. În aplicarea acestor metode, sunt recomandaţi următorii paşi :

- afişarea în locuri vizibile, accesibile a posterelor/colajelor realizate de elevi ;
- vizitarea produselor de către elevi, pe echipe ;
- consemnarea într-un carnet/foaie de observaţii a impresiilor vizitatorilor, tot pe grupe ;
- comentarea exponatelor (pe grupe) ;
- refacerea turului galeriei ;
- selecţia, ierarhizarea finală a produselor ;
- evaluarea (conform unor criterii elaborate de profesorul-moderator al activităţii).

Foarte utilă în momentele de evaluare a rezultatelor unor sarcini de lucru ce presupun realizarea unor reprezentări grafice complexe, această metodă are un rol semnificativ şi în procesul autoevaluării elevilor ; după turul galeriei, ei îşi vor reexamina propriile produse cumulând observaţiile proprii referitoare la celelalte produse şi comentariile colegilor privitoare la ale lor.

În cadrul lecţiilor de limbă şi literatură română, posibilităţile de a utiliza metoda sunt numeroase : se pot astfel evalua reprezentări grafice realizate individual sau în grup dintre cele mai diverse, de la scheme cu formele, valorile şi funcţiile sintactice ale unor cuvinte la reprezentarea schematică a unor fraze complexe ; de la instanţele narative implicate în construcţia şi structura unei specii epice sau relaţiile dintre personajele oricărui text narativ/dramatic până la diagramele care sintetizează dominantele imaginarului liric specific oricărui poet canonic ori relaţiile dintre curentele, grupările, şcolile sau generaţiile literare.

7.3.2.10. Unul stă, ceilalţi circulă

În orele de evaluare sau în faza de reflecţie a unei activităţi de învăţare-predare obişnuite se poate apela la această metodă, pe care unii o consideră o variantă a turului galeriei. Ca şi aceasta din urmă, este recomandată tipului de activităţi care se finalizează cu realizarea unui produs gen poster sau colaj şi presupune tot împărţirea clasei de elevi în grupuri de câte patru elevi, numerotaţi de la 1 la 4. După realizarea produsului finit de lucru, profesorul stabileşte regula de rotaţie a grupurilor, regulă care justifică de altfel şi numele metodei : fiecare număr 1, 2 şi 3 se deplasează în grupul următor, iar fiecare număr 4 rămâne pe loc. Vizitatorii care ajung în grupurile noi pun întrebări şi

iau notițe despre colajul sau posterul grupei respective, iar „gazda" le clarifică nedumeririle. Reîntorși „acasă", vizitatorii sintetizează ceea ce au văzut, fac comentarii asupra produselor vizualizate anterior ; gazdele sintetizează, pe de altă parte, observațiile primite, urmând ca la sfârșitul acestui schimb de experiență fiecare grup să poată înțelege cum și-ar putea ameliora propriul produs.

Capitolul 8

Teoria inteligențelor multiple (TIM) la ora de limbă și literatură română

8.1. Introducere teoretică

După cum s-a putut observa din descrierea lor succintă, unele metode şi instrumente utilizabile în activităţile de predare-învăţare-evaluare a cunoştinţelor de limbă şi literatură română prezentate în capitolele anterioare (frisco, pălăriile gânditoare, hărţile conceptuale, posterul, colajul ş.a.) sunt bazate şi pe exploatarea altor tipuri de abilităţi decât cele considerate necesare abordării fenomenului lingvistic sau literar. Majoritatea necesită din partea elevilor şi utilizează cu precădere spiritul lor de cooperare, abilităţile de lucru în echipă (inteligenţa interpersonală), unele capacităţi empatice (inteligenţa intrapersonală) sau competenţe de reprezentare grafică (inteligenţa vizuală). Consider, de aceea, că este necesar să amintesc *teoria inteligenţelor multiple*, elaborată de Howard Gardner în 1983 şi descrisă detaliat în *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, 1993 – lucrare a cărei finalitate mărturisită este pledoaria autorului pentru o reformă de substanţă a şcolii, văzută ca „uniformă", în sensul centrării reale pe individ, pe profilul propriu de inteligenţă, pe abilităţile şi nevoile lui particulare. Până acolo, însă, perspectiva teoretică a lui Gardner vizează modificarea substanţială a percepţiei cvasigenerale asupra inteligenţei (care nu mai este sinonimă, în opinia psihologului american, doar cu abilităţile lingvistice şi în special logico-matematice deosebite). O consecinţă directă este redefinirea inteligenţei, înţeleasă de el astfel: „capacitatea de a rezolva probleme ori de a produce bunuri cu o anumită valoare într-un context cultural sau colectiv determinat". Esenţiale pentru funcţii precum achiziţia şi transmiterea cunoaşterii, exprimarea unei idei sau a unui afect, bunurile culturale pot fi reprezentate de teorii ştiinţifice, dar şi de compoziţii muzicale ori... campanii politice victorioase![1]. Pentru producerea acestora în diferitele domenii de activitate, indivizii au la îndemână abilităţi, talente, deprinderi mentale şi motrice distincte, grupate generic sub numele de *inteligenţe*. Nu există indivizi care să posede fiecare dintre aceste tipuri de inteligenţă, dar combinaţia lor, aşa cum este ea prezentă în cadrul fiecărei personalităţi în parte, apare drept unică.

După cercetări îndelungate ale unui volum uriaş de informaţii din diferite surse (în principal, este vorba despre centralizarea şi analiza informaţiilor despre dezvoltarea

1. Howard Gardner, *Multiple Intelligences...*, *apud* Florin Frumos, *Didactica. Fundamente şi dezvoltări constructiviste*, Editura Polirom, Iaşi, 2008, p. 65.

copiilor consideraţi drept normali, dar şi a celor supradotaţi, autişti etc.), Gardner a identificat şi descris opt tipuri de inteligenţă, distincte după sistemul propriu de codare şi de operare, dar şi după reprezentarea pe scoarţa cerebrală: inteligenţa verbală/lingvistică; inteligenţa logico-matematică; inteligenţa spaţială/vizuală; inteligenţa muzicală; inteligenţa corporală/kinestezică; inteligenţa naturalistă; inteligenţa interpersonală; inteligenţa intrapersonală[1].

Reverberaţiile în plan didactic ale acestor teorii sunt, deja, absolut impresionante. Formatorilor pe diferite niveluri de învăţământ li se recomandă de ani buni ca, fie pe baza unei observări sistematice a comportamentului copiilor/adolescenţilor în momentul rezolvării diferitelor sarcini date, fie pe baza unor chestionare specifice, să identifice în mod corect care sunt codurile de exprimare predilectă şi, în consecinţă, tipurile de inteligenţe reliefate mai puternic. De un real folos, în acest proces de durată, sunt softurile educaţionale ce oferă, între alte instrumente utile în orientarea profesională, şi chestionare pentru identificarea inteligenţelor multiple – precum http://www.softeduc.ro/orientare_cariera/chestionar_inteligente%20multiple.htm. Într-o formă simplificată, seriile de comportament specifice celor opt tipuri de inteligenţă arată astfel:

Inteligenţa lingvistică	*Elevul utilizează cu uşurinţă cuvintele, atât în scris, cât şi oral, are un vocabular bine dezvoltat, citeşte mult beletristică, poate redacta fără greutate diferite tipuri de texte, este un obişnuit al bibliotecilor etc.*
Inteligenţa logico-matematică	*Elevul îşi traduce idei prin formule matematice, înţelege cauzalitatea şi relaţiile dintre fenomene, foloseşte analogiile şi schemele pentru a (se) explica, descrie modele de simetrie, rezolvă, chiar compune probleme* etc.
Inteligenţa spaţială/ vizuală	*Elevul desenează pentru a demonstra sau a (se) explica, se orientează uşor în spaţiu, apreciază uşor distanţele şi dimensiunile, are o acuitate de percepţie vizuală, reperează sau recunoaşte obiecte în spaţiu* etc.
Inteligenţa muzicală	*Elevul (se) explică prin melodie şi ritm sau cu ajutorul instrumentelor muzicale, dovedeşte o sensibilitate ridicată la sunete, poate crea melodii şi ritmuri, indică modele ritmice* etc.
Inteligenţa corporală/ kinestezică	*Elevul (se) explică prin mişcări, participă cu plăcere la tot ceea ce presupune mişcare, e dinamic, adoră dansul, jocurile de rol, mimul* etc.
Inteligenţa naturalistă	*Elevul observă, notează sau clasifică schimbările de mediu, desenează/fotografiază/filmează peisaje, obiecte din natură, îngrijeşte păsări, animale, grădini* etc.
Inteligenţa interpersonală	*Elevul explică foarte uşor ceva cuiva, preferă activităţile de grup/ cooperează în grup, în cadrul căruia deseori are „stofă de lider", manifestă atenţie, comprehensiune şi sensibilitate faţă de problemele celorlalţi, ştie să asculte etc.*
Inteligenţa intrapersonală	*Elevul este conştient de/îşi exprimă mai ales propriile sentimente, e conştient de posibilităţile, dar şi de limitele sale, ţine cu asiduitate un jurnal, îşi stabileşte şi urmăreşte un scop precis, ştie cine îl poate ajuta în caz de nevoie etc.*

1. Mai nou, Gardner a propus încă un tip de inteligenţă, cea existenţială – care ar fi specifică însă doar filosofilor şi teologilor, adică acelor indivizi preocupaţi de cunoaşterea profundă a lumii, de evoluţia universului, sensul fericirii etc., adică acelor indivizi apţi să creeze ca bunuri culturale sisteme filosofice sau religioase. În mod evident, această inteligenţă este extrem de rară.

8.2. Sugestii de abordare practică a TIM

Spre deosebire de colegii ce predau alte discipline şcolare, unui profesor de limbă şi literatură română nu îi este foarte greu să răspundă la întrebarea *Cum se poate fructifica în plan didactic teoria inteligenţelor multiple (TIM) ?* . Plecând de la premisa – corectă, de altfel – că nu toţi elevii posedă într-o manieră elocventă inteligenţa lingvistică necesară receptării literaturii, studierii ei şi exprimării adecvate a opiniilor critice, el ar putea elabora, măcar o dată pe semestru, criterii/itemi diferenţiaţi de evaluare, raportându-se şi la alte tipuri de inteligenţă pe care le posedă elevii săi. Iată câteva posibile variante :

- Clasa a IX-a :
  - *Redaţi, într-un eseu de 2 pagini, relaţia dintre personajele principale ale tragediei „Romeo şi Julieta"* (inteligenţa lingvistică) ;
  - *Reprezentaţi printr-un grafic evoluţia subiectului din opera shakespeariană* (inteligenţa logico-matematică) ;
  - *Imaginaţi-vă o copertă de carte care să ilustreze punctul culminant al poveştii de dragoste dintre Romeo şi Julieta* (inteligenţa spaţial-vizuală) ;
  - *Redaţi prin intermediul pantomimei prima întâlnire a protagoniştilor* (inteligenţa corporal-kinestezică) ;
  - *Asociaţi fiecărui personaj care apare în prima scenă din „Romeo şi Julieta" câte un reprezentant al regnului vegetal/animal/mineral, plecând de la trăsăturile sale dominante* (inteligenţa naturalistă) ;
  - *Asociaţi ritmuri muzicale potrivite fiecărei etape a relaţiei de dragoste pe care se axează Romeo şi Julieta* (inteligenţa muzicală) ;
  - *Redaţi trăirile interioare ale eroinei după scena balconului* (inteligenţa intra-personală) ;
  - *Comentaţi relaţia dintre membrii familiilor Montague şi Capulet* (inteligenţa interpersonală).
- Clasa a X-a :
  - *Redaţi, într-un eseu de 2-4 pagini, relaţia dintre autor-narator-personaje într-un roman realist obiectiv studiat la clasă* (inteligenţa lingvistică) ;
  - *Alcătuiţi un grafic/o schemă care să ilustreze raporturile dintre autor-narator-personaje în cazul aceluiaşi tip de roman* (inteligenţa logico-matematică) ;
  - *Imaginaţi-vă o copertă de carte care să ilustreze evoluţia protagonistului acestuia* (inteligenţa vizuală) ;
  - *Asociaţi ritmuri muzicale potrivite trăirilor care copleşesc personajul principal al romanului în punctul culminant al acţiunii* (inteligenţa muzicală) ;
  - *Scrieţi câteva pagini dintr-un potenţial jurnal al personajului X* (inteligenţa intrapersonală) etc.
- Clasa a XII-a :
  - *Descrieţi, într-un eseu liber, coordonatele universului intim bacovian* (inteligenţa lingvistică) ;
  - *Reprezentaţi aceste coordonate cu ajutorul unei scheme* (inteligenţa logico-matematică) ;

- *Imaginaţi-vă şi desenaţi universul intim bacovian* (inteligenţa vizuală) ;
- *Alege unul/mai multe instrumente care să ilustreze angoasele bacoviene* (inteligenţa muzicală) etc.

Sugestiile de mai sus pot fi fructificate nu numai în activităţile de evaluare a cunoştinţelor despre fenomenul literar, ci şi în lecţiile mixte de limbă şi literatură română. După cum am putut constata, de altfel, unele cadre didactice folosesc, deja, teoria inteligenţelor multiple în activitatea curentă, altele o aplică într-o formă simplificată. Profesorilor deschişi către această oportunitate polivalentă, le recomand, în continuare, două modele viabile de abordare practică a TIM la ora de limbă şi literatură română, unul propus de prof. Mihaela Dumitriţa Ciocoiu, inspector de specialitate ISJ Vaslui, celălalt de prof. dr. Gabriela Petrache, metodist al ISJ Iaşi.

PROIECT DIDACTIC (1)

Profesor : Mihaela Dumitriţa Ciocoiu
Data : 13 decembrie 2011
Unitatea de învăţământ : Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu", Vaslui
Clasa : a X-a D (profil : ştiinţe sociale)
Disciplina : Limba şi literatura română
Domeniul : Literatură română
Subiectul : Ion *de Liviu Rebreanu*
Tipul lecţiei : consolidare

Competenţe generale :

- stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu mesajul textului ;
- dezvoltarea interesului faţă de comunicarea interculturală ;
- expunerea orală/scrisă a unor opinii (comentarii) pe marginea textului literar ;
- construirea de argumentaţii orale/scrise pe baza textului.

Competenţe derivate : La sfârşitul lecţiei, elevii vor fi capabili :

- să interpreteze fragmentul dat pe baza cerinţelor ;
- să caracterizeze personajul principal din roman din perspectiva indicată ;
- să construiască oral un discurs argumentativ coerent pe baza cerinţelor referitoare la inteligenţele multiple ;
- să argumenteze opţiunile cerinţelor de la tema dată.

Resurse :

- conţinutul de învăţare indicat în formularea obiectivelor operaţionale ;
- clasă omogenă cu posibilităţi mari de învăţare ;

STRATEGIE DIDACTICĂ :

a) *Metode şi procedee* : conversaţia euristică, exerciţiul, explicaţia, lectura explicativă, munca independentă, problematizarea, exemplificarea.

b) *Forme de organizare*: activitate frontală, activitate individuală, lucrul pe grupe.
c) *Resurse*: capacităţile de învăţare şi cunoştinţele anterioare ale elevilor; timp: 50 de minute.
d) *Mijloace de învăţământ*: fişe de lucru, jocul didactic.

Bibliografie:

1. Liviu Rebreanu, *Ion,* Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1979;
2. *Manual de limba şi literatura română*, clasa a X-a (autori: Adrian Costache, Florin Ioniţă; Editura Art, 2005);
3. Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe*, ed. 100+1 Gramar, Bucureşti, 2004.

Tipuri de evaluare: orală, frontală/individuală

Desfăşurarea activităţii

I. *Moment organizatoric*
Se notează absenţii, se creează o atmosferă necesară, de lucru.

II. *Actualizarea cunoştinţelor învăţate anterior*
Se verifică cunoştinţele legate de textul romanului *Ion* de Liviu Rebreanu:
- trăsăturile textului: roman obiectiv;
- tema romanului;
- structura şi compoziţia romanului (părţi, capitole, subcapitole, scene/episoade);
- fragmente semnificative din roman.

III. *Anunţarea subiectului lecţiei noi şi a competenţelor vizate*
Se vor prezenta obiectivele vizate.

IV. *Dirijarea activităţii cu caracter practic-aplicativ*
Se lucrează pe cerinţele date acasă. (ANEXA)

V. *Asigurarea feedbackului*
Se fac aprecieri asupra răspunsurilor date. Se încearcă relizarea grupelor de elevi pe tipurile de inteligenţă specifică, subliniindu-se necesitatea abordării textului literar din perspectiva pluridisciplinară.

VI. *Asigurarea retenţiei şi a transferului*
Se realizează aprecieri verbale pe parcursul lecţiei, vizând participarea elevilor, calitatea şi claritatea răspunsurilor, corectitudinea exprimării.

VII. *Încheierea activităţii*
Se evaluează răspunsurile elevilor şi se încheie subliniindu-se importanţa literaturii ca artă a cuvântului.

ANEXĂ
Abordarea textului din perspectiva inteligențelor multiple

Aplicând teoria inteligențelor multiple a lui Gardner la nivelul clasei a X-a, profil stiințe sociale, fragmentul 8 din capitolul „Sărutarea" (*Ion*, de Liviu Rebreanu) – reprodus în manualul editurii Art – se dorește abordarea simultan dintr-o perspectivă plurală, transdisciplinară. Competențele urmărite sunt diversificate în funcție de tipul de inteligență vizat.

Miezul scenariului didactic :

1. Repartizarea elevilor în grupe, fiecare reprezentând una dintre dimensiunile inteligenței.

2. Lectura individuală, interiorizată a textului :
„Vremea se dezmorțea. Iarna, istovită ca o babă răutăcioasă, se zgârcea mereu, simțind apropierea primăverii din ce în ce mai dezmierdătoare. Haina de zăpadă se zdrențuia dezvelind trupul negru al câmpurilor.
Ion de-abia așteptase zilele acestea. Acuma, stăpân al tuturor pământurilor, râvnea să le vadă și să le mângâie ca pe niște ibovnice credincioase. Ascunse sub troienele de omăt, degeaba le cercetase. Dragostea lui avea nevoie de inima moșiei. Dorea să simtă lutul sub picioare, să i se agațe de opinci, să-i soarbă mirosul, să-și umple ochii de culoarea lui îmbătătoare.
Ieși singur cu mâna goală, în straie de sărbătoare, într-o luni. Sui drept în Lunci, unde era porumbiștea cea mai mare și mai bună, pe spinarea dealului... Cu cât se apropia, cu atât vedea mai bine cum s-a dezbrăcat de zăpadă locul ca o fată frumoasă care și-ar fi lepădat cămașa arătându-și corpul gol, ispititor.
Sufletul îi era pătruns de fericire. Parcă nu mai râvnea nimic și nici nu mai era nimic în lume afară de fericirea lui. Pământul se închina în fața lui, tot pământul... Și tot era al lui, numai al lui acuma...
Se opri în mijlocul delniței. Lutul negru, lipicios, îi țintuia picioarele, îngreuindu-le, atrăgându-l ca brațele unei iubite pătimașe. Îi râdeau ochii, iar fața toată îi era scăldată într-o sudoare caldă de patimă. Îl cuprinse o poftă sălbatică să îmbrățișeze huma, să o crâmpoțească în sărutări. Întinse mâinile spre brazdele drepte, zgrunțuroase și umede. Mirosul acru, proaspăt și roditor îi aprindea sângele.
Se aplecă, luă în mâini un bulgăre și-l sfărâmă între degete cu o plăcere înfricoșată. Mâinile îi rămaseră unse cu lutul cleios ca niște mănuși de doliu. Sorbi mirosul, frecându-și palmele.
Apoi încet, cucernic, fără să-și dea seama, se lăsă în genunchi, își coborî fruntea și-și lipi buzele cu voluptate de pământul ud și-n sărutarea aceasta grăbită simți un fior rece, amețitor...
Se ridică deodată rușinat și se uită împrejur să nu-l fi văzut cineva. Fața însă îi zâmbea de o plăcere nesfârșită.
Își încrucișă brațele pe piept și-și linse buzele simțind neîncetat atingerea rece și dulceața amară a pământului. Satul, în vale, departe, părea un cuib de păsări ascuns în văgăună de frica uliului.
Se vedea acum mare și puternic ca un uriaș din basme care a biruit, în lupte grele, o ceată de balauri îngrozitori.

Își înfipse mai bine picioarele în pământ, ca și când ar fi vrut să potolească cele din urmă zvârcoliri ale unui dușman doborât. Și pământul parcă se clătina, se închina în fața lui..."

(Liviu Rebreanu, *Ion*)

3. Indicarea sarcinilor de lucru:

a) *Inteligența verbal-lingvistică*: Prezentați sub forma unui monolog al lui Ion modul în care acesta se raportează la situația creată, dar și la celelalte personaje (dacă este cazul).
b) *Inteligența logico-matematică*: Reprezentați printr-un grafic relația dintre personaje sau apelați la formule din domeniul matematicii, al fizicii, al chimiei pentru a rezuma fragmentul.
c) *Inteligența muzical-ritmică*: Indicați instrumentele muzicale, ritmurile sau melodiile care considerați că exprimă conținutul unor secvențe narative sau descriptive din text;
d) *Inteligența vizual-spațială*: Reprezentați, apelând la desen sau la forme geometrice, coordonatele toposurilor.
e) *Inteligența corporal-kinestezică*: Mimați gesturile personajului din fragment.
f) *Inteligența naturalistă*: Încadrați personajul Ion într-un tip de personalitate.
g) *Inteligența interpersonală*: Definiți relațiile lui Ion cu celelalte personaje (sau relația lui Ion cu pământul văzut ca o ibovnică).
h) *Inteligența intrapersonală*: Explicați trăirile interioare ale lui Ion.

4. Comunicarea modului în care au fost rezolvate sarcinile.

5. Feedbackul activității: fișele primite de la elevi la sfârșitul activității vizează consemnarea aprecierilor acestora față de activitatea desfășurată. Aceștia punctează caracterul relaxant, dar, în același timp, eficient din punct de vedere cognitiv al abordării, stimulativ prin problematizare, asociativ, prin valorificarea unor informații din domenii diverse, dar și problemele pe care le-au întâmpinat în abordarea cerințelor. Redăm în continuare răspunsurile primite de la elevi:

a) „Eu am să mă duc să mă dăruiesc pământului, căci eu sunt singurul lui stăpân, eu sunt singurul care îi poate simți vibrația esenței sale, eu sunt singurul care îi privește trupul cu sfială, după ce haina iernii a fost lepădată. Eu mă dăruiesc pământului, căci el este singurul care îmi face sufletul să tresalte de fericire. Lui și numai lui îi dau cele mai scumpe daruri ale inimii mele, și tot e numai AL MEU, NUMAI AL MEU acum. Sufletul meu este mistuit de o flacără pură. Simt cum esența trupului său îmi curge printre degete și ajunge în cele din urmă să-mi ungă inima care a plâns un amar de timp de dorul trupului său, cucernic ca o ibovnică, ademenitor ca o fericire care pare ireală. Sărutarea lui este mângâierea inimii mele, care de atâtea ori a zvâcnit în chinul ei către găsirea lui. Nu voi putea vreodată să dau această fericire pentru iubirea față de o femeie: acest sentiment se topește în fața greutăților vieții, pe când dragostea pentru acest nesfârșit și ademenitor hotar o să mă însoțească și dincolo, până în sânul nemărginirii, căci dragostea mea va tresălta în clipa morții de plăcerea că EL este AL MEU, NUMAI AL MEU acum, ca și atunci. Simt cum îi sorb viața din sufletul lui care a secătuit în așteptarea mea – singurul său stăpân adevărat, iar acum deșertul adâncurilor sale izvor de lacrimi de fericire s-a făcut.

Mă dezlipesc de oameni, mă cufund în tine, Pământule, singurul şi eternul adevăr al inimii mele. Iţi simt dulceaţa amară, îmi sorb sufletul din sufletul tău, braţele mele puternice se transformă în aripi la atingerea TA. Acum, când eşti AL MEU, când sufletele noastre s-au sorbit prin ele însele, satul e mic... mic. Noi suntem mari, ca nişte uriaşi din basme în care nimeni nu-şi poate înfige sabia. Te-am doborât, acum eşti AL MEU, zvârcolirea ta este dorul inimii mele, umezeala ta este lacrima ce s-a prefăcut în unirea noastră, trupul tău este alinarea durerilor mele. Şi... eşti AL MEU, numai AL MEU ACUM ! ”

b) „Pentru a rezuma scena sărutării şi pentru a exprima relaţia dintre Ion şi pământ, am apelat la formula din domeniul biologiei, specifică relaţiei de simbioză întâlnită la licheni, realizată între algă şi ciupercă :

$$1+1=1$$

Astfel, prima cifră 1 îl simbolizează pe Ion, îndrăgostit de pământ, reprezentat de a doua cifră 1. Contopirea celor doi – a ibovnicei mult aşteptată şi dorită de pretendentul ei şi a acestuia – formează cercul – simbol al idealului şi a perfecţiunii – care îşi aşteptase suficient semicercurile, să se unească.”

c) „Melodia pe care aş asocia-o acestui text este compusă de Mozart – Concert pentru flaut în RE, deoarece este caracterizată atât prin note înalte şi grave ce sugerează fericirea şi împlinirea eroului, cât şi prin note joase ce evidenţează momentele de emoţie ale lui Ion. De asemenea, este o melodie cu o sonoritate plăcută, ce încadrează cu succes trăirile interioare ale lui Ion, aflat în faţa pământurilor.”

d) „Pământul este rotund, motiv pentru care este reprezentat printr-un cerc. Ion este reprezentat printr-un triunghi înscris în cerc, vârfurile triunghiului aparţinând cercului, ceea ce sugerează că Ion se află în mijlocul pământurilor. Acest triunghi sugerează dorinţa de ascensiune a lui Ion, fiind motivat să obţină o parte cât mai mare de pământ.”

e) „Ion, obosit, iese din casă în straie de sărbătoare şi se îndreaptă cu paşi repezi către pământul lui. Acesta aştepta cu nerăbdare întâlnirea cu pământul, lucru care reiese din înfăţişarea lui. Pământul este acoperit de zăpadă. Ion îl atinge cu mâinile, ia un bulgăre de zăpadă şi-l sfărâmă între degete cu o plăcere înfricoşătoare. Apoi, încet, fără să-şi dea seama, se lasă în genunchi, îşi coboară fruntea şi sărută pământul. Se ridică ruşinat şi se uită împrejur ca nu cumva cineva să-l fi văzut. Pe chipul lui se zăreşte un sentiment de bucurie, de mulţumire sufletească.”

f) „Pentru Ion, pământul reprezintă o formă de câştigare a demnităţii, dar şi un obiect al muncii, asupra căruia îşi exercită energia, vigoarea, hărnicia şi priceperea. Astfel, deducem că Ion face parte din categoria persoanelor cu temperament coleric. Totdeauna el este inegal în manifestări : fie o iubeşte pe Florica, fie este cu gândul la Ana şi la pământul lui Vasile Baciu. Ion are tendinţa de a domina pe cei din jur, lucru care iese în evidenţă în relaţia cu Ana, şi se dăruieşte cu pasiune ideii sale de a obţine pământ cu orice preţ. Are tendinţa în a exagera în tot ceea ce face, în special în obţinerea pământului.”

g) „Dragostea pentru pământ se concentrează simbolic în scena sărutării acestuia, devenit un subtitut al iubirii pierdute. El vede pământul în ipostaze multiple, trecute prin satisfacţia de posesie din sufletul său. În acest moment sacru al unificării cu

pământul, pentru Ion lumea parcă se oprește, așa încât pe pământ nu mai rămân decât ei doi – stăpânul absolut și ibovnica supusă, uniți în eternitate, contopiți în universurile lor adiacente. Pământul devine, prin îmbrățișare, ibovnică și în același timp idol, iar în relația dintre Ion și pământ intervine teama, ardoarea și unda de mister: «Apoi încet, cucernic, fără să-și dea seama, se lasă în genunchi, își coboară fruntea și-și lipi buzele cu voluptate de pământul ud»."

h) „Ion este un personaj complex, cu trăiri interioare deosebit de puternice. Este dominat de dorința de a fi stăpân al cât mai multor pământuri și astfel întregul său comportament este urmare a acestei dorințe.
Deși inițial este neliniștit și în același timp nehotărât, în momentul în care pământurile devin ale lui, sufletul îi este cuprins de o mare bucurie și emoție. Toate grijile anterioare sunt date uitării, iar fericirea sa devine nemărginită. În capitolul «Sărutarea», Ion trece de la emoția descoperirii frumuseții pământurilor la o stare de deplină împlinire sufletească. În același timp, evoluează între nesiguranță și certitudine.
Prin întregul său ritual de dovedire a iubirii sale sincere pentru pământ, Ion evidențiază foarte clar trăirile sale interioare. Săvârșirea sărutării pământurilor definește dorința lui Ion de a-și exprima dragostea și de asemenea puterea sentimentelor ce îi domină sufletul."

❑ *Concluzii* – punctele tari ale unui astfel de experiment:

- Atingerea punctuală a competențelor stabilite inițial;
- Dezvoltarea atitudinii activ-participative a elevului;
- Facilitarea atitudinii comunicative;
- Dezvoltarea creativității, a imaginației elevilor.

PROIECT DIDACTIC (2)

Unitatea de învățământ: Colegiul Național, Iași
Profesor dr. Gabriela Petrache
Clasa: a X-a
Aria curriculară: Limbă și comunicare
Disciplina: Limba și literatura română
Tipul lecției: mixtă
Titlul lecției: Teme și motive literare în romanul realist, analitic și citadin. *Concert din muzică de Bach* de Hortensia Papadat-Bengescu

Competențe specifice:

1.4. Folosirea adecvată a unor forme de exprimare orală în diferite contexte de comunicare orală;
2.1. Recunoașterea și analiza principalelor componente de ordin structural, specifice textului narativ;
2.4. Aplicarea conceptelor operaționale și a tehnicilor specifice în analiza și discutarea unui text narativ;
3.1. Susținerea argumentată a unui punct de vedere.

Obiective operaţionale :

La sfârşitul activităţii didactice, elevii vor fi capabili :

- Să înţeleagă rolul Hortensiei Papadat-Bengescu în contextul literar al epocii ;
- Să identifice particularităţile prozei Hortensiei Papadat-Bengescu în romanul *Concert din muzică de Bach*, identificând elementele de modernitate ale romanului ;
- Să aplice conceptele de temă şi motiv literar în romanul studiat ;
- Să evidenţieze principalele teme şi motive întâlnite în cronica familiei Hallipa ;
- Să surprindă conotaţiile unor teme şi motive literare din roman ;
- Să integreze personajele în diverse tipologii, motivând opţiunea.

Metode şi procedee didactice : conversaţia euristică, învăţarea prin descoperire, problematizarea, jocul didactic, horoscopul, metoda inteligenţelor multiple, modelul iconic.

Forme de activitate : frontală, individuală, pe grupe şi în echipe.

SCENARIUL DIDACTIC

1. *Moment organizatoric*

2. *Captarea atenţiei* :

Elevii, împărţiţi pe trei grupe, primesc câte un citat din mărturisirile literare ale Hortensiei Papadat-Bengescu :

Grupa I : „Socot romanul propriu-zis ca însemnând realizarea vieţii, deci a adevărului ; în consecinţă, ca pe ceva riguros şi grav. Nu asupresc, dar nu acopăr, deoarece mi-am propus adevărul. Adevărul se studiază la lupă şi la microscop. E bine ştiut că în acest fel apar toţi porii obiectului examinat. Severitatea mea e lupa de care mă servesc."

Grupa a II-a : „Chiar dacă am scormonit cu amândouă mâinile în urât, am scos frumosul de acolo."

Grupa a III-a : „Cred că în scrisul meu boala apare ca şi în viaţă prin drepturi egale, deşi nedorite. (...) Boala e compromisul firesc dintre viaţă şi moarte. (...) Totuşi boala şi bolnavul nu au fost încă niciodată însuşi subiectul vreunei lucrări ale mele, ci numai incidente, dar socotite ca valabile. (...) Eu, ce-i drept, le privesc la luptă şi la microscop, de aici au putut să apară uneori obsedante."

Prin jocul didactic „Votaţi citatul ! " se discută despre tendinţele de obiectivare a romanului românesc, context în care autoarea este fondatoarea romanului realist, analitic şi citadin, excelând, ca şi Camil Petrescu în sondajul psihologic profund şi realizând o literatură „de incisivă observaţie, de coborâre intelectuală" (Perpessicius). La Hortensia Papadat-Bengescu accentul cade asupra universului sufletesc, „trupul sufletului" cum îl numeşte autoarea.

3. *Anunţarea subiectului lecţiei şi a obiectivelor operaţionale* : Teme şi motive literare în romanul realist, analitic şi citadin.

4. *Conducerea procesului de învăţare* :

A. Cele trei grupe de elevi primesc câte o fişă cu trăsăturile de caracter şi temperamentale ale fiecărui semn zodiacal. Profesorul le solicită elevilor să încadreze

personajele Lică (grupa I), Ada Razu (grupa II), Maxenţiu (grupa III) în câte o zodie, motivându-şi opţiunea cu situaţii şi citate reprezentative din romanul *Concert din muzică de Bach*.

Berbec (21 martie – 20 aprilie)

- temperament coleric ;
- energie, independenţă, curaj ;
- răzvrătit, haotic, generos ;
- cu porniri violente ;
- manifestă patimă pentru trăirea neîncătuşată în tumultul şi intensitatea emoţiilor puternice, a senzaţiilor tari, a isprăvilor neobişnuite, a şocurilor existenţei sale ;
- posesiv în relaţiile afective ;

Taur (21 aprilie – 20 mai)

- mare putere de muncă ;
- cu un puternic instinct de conservare ;
- înclinaţie către cultivarea plăcerilor ;
- stabilitate ;
- dominat de instincte ;
- sete de viaţă ;
- temperament generos, robust, de o vitalitate solidă ;
- în relaţii afective este un senzual ;

Gemeni (21 mai – 21 iunie)

- simbol al dualităţii ;
- spiritul intervine în jocul personalităţii înclinat către preocupări spirituale ;
- foarte sensibil, dar viaţa sensibilă este ţinută la respect, suspectată, zeflemistă ;
- foarte libertini, nu aparţin decât sieşi ;
- foarte cerebrali ;
- manifestă gust pentru joc, plăcerea dialogului spiritual ;
- foarte inteligenţi ;
- fiinţa trăieşte într-o dualitate interioară : o jumătate simte, acţionează, cealaltă se priveşte acţionând ;
- spirit practic ;
- în relaţiile afective : sunt instabili ;

Rac (22 iunie – 22 iulie)

- sensibilitate ;
- timiditate ;
- tenacitate ;
- bun mediator ;
- respinge schimbarea ;
- este pasiv, foarte greu determinat să treacă la acţiune ;
- când este nemulţumit se retrage în sine, dar nu acţionează ;
- în relaţii afective : capabil de stabilitate şi de sacrificiu ;

Leu (23 iulie – 22 august)

- bucuria de a trăi ;
- ambiție, orgoliu, elevație ;
- fire foarte puternică ;
- este un împătimit ;
- are gustul acțiunii ;
- este un răzvrătit, capabil de acțiuni de mare angajament ;
- poate fi un idealist, tinzând să domnească în singurătate ;
- în relații sentimentale : un aventurier ;

Fecioară (23 august – 22 septembrie)

- dispoziție pentru a controla, a stăpâni, a se disciplina ;
- tendință către economie, acumulare, avariție, conservare ;
- serios, conștiincios, scrupulos, rezervat ;
- sceptic, metodic, ordonat ;
- legat de principii, de reguli ;
- sobru, sensibil, muncitor ;
- atras de lucruri dificile, greu de realizat sau penibile ;
- în relații sentimentale : foarte devotat ;

Balanță (23 septembrie – 22 octombrie)

- chibzuit, echilibrat, reținut ;
- spontaneitate ;
- chibzuință, înclinație către cugetare ;
- un echilibru perfect între conștiință și afectivitate ;
- iubitor de bine și de adevăr ;
- foarte ordonat, prudent ;
- un justițiar ;
- bun administrator ;
- în relații afective : calculat și reținut ;

Scorpion (23 octombrie – 21 noiembrie)

- rezistență, dinamism, asprime ;
- foarte răzbunător ;
- dușmănos, mereu la pândă, suspicios ;
- tăcut, interiorizat ;
- capabil de mari sacrificii, dar și de mari suferințe trăite sau provocate ;
- capabil de orice pentru a-și atinge scopul ;
- în relații afective : stabil dar, distrugător ;

Săgetător (22 noiembrie – 20 decembrie)

- preocupat de transformarea sa ;
- înclinat spre cunoaștere și spiritualitate ;
- independent, activ ;
- aspiră către depășirea propriilor limite, către elevație ;

- entuziast;
- optimist;
- în relaţii afective: altruist;

Capricorn (21 decembrie – 19 ianuarie)

- răbdător, prudent, perseverent;
- iscusit, cu simţul datoriei;
- închis în sine, cu o mare putere de concentrare;
- pare lipsit de vitalitate, cu o înfăţişare tristă, modestă;
- energia li se refugiază, se stăpânesc, evită acţiunea;
- au voinţă, dar nu şi-o manifestă;
- pesimist, melancolic;
- în relaţii afective: se angajează mai greu, dar predispus la ataşament şi fidelitate;

Vărsător (20 ianuarie – 18 februarie)

- cooperare;
- detaşare de lucruri materiale;
- înclinat către înţelepciune;
- seninătate;
- generozitate;
- altruist;
- simţ al prieteniei, al devotamentului;
- avangardist;
- spirit de emancipare;
- aventurier;
- în relaţii afective: posesiv;

Peşti (19 februarie – 20 martie)

- receptiv, impresionabil;
- emotiv;
- înclinat către contemplaţie şi cu spirit de imaginaţie;
- uşor impulsiv;
- în relaţii afective: fără iniţiativă, dar fidel;

B. Pornind de la ideea că fiecare individ este „o colecţie de inteligenţe" şi valorificând teoria lui Howard Gardner despre *inteligenţele multiple*, profesorul solicită elevilor să rezolve mai multe sarcini de lucru, organizaţi fiind în funcţie de tipul de inteligenţă predominant:

1. *Inteligenţa lingvistică* (capacitatea de a folosi codul lingvistic, în registrul oral sau scris, de a opera cu structurile limbajului pentru a realiza diverse produse: articole, povestiri, analize pe niveluri de lectură etc.)
   Sarcini de lucru:
   - Prezintă subiectul tuturor romanelor din Ciclul Hallipa.
   - Formulează judecăţi de valoare pentru fiecare roman în parte, urmărind următoarele criterii: arhitectura cărţii, construcţia personajelor, specificul lexicului.

2. *Inteligența logico-matematică* (capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a clasifica, de a formula ipoteze științifice, de a înțelege relațiile de cauzalitate)
   Sarcini de lucru :
   - Sintetizează în scheme/algoritme matematice relațiile dintre personaje și realizează o „demonstrație", argumentație a schemei/algoritmului. De exemplu, Lică=Maxențiu x Ada Razu^2, pe modelul formulei e=m x c^2.
   - Încadrează fiecare personaj într-o tipologie umană. Motivează.
3. *Inteligența spațial-vizuală* (inteligența „imaginilor și tablourilor" – capacitatea de a percepe lumea înconjurătoare pe cale vizuală, de a reprezenta grafic imagini în spațiu, oferind celorlalți o nouă viziune asupra lumii)
   Sarcini de lucru :
   - Sintetizează, într-un model iconic, prezența temelor și motivelor literare în romanele Hortensiei Papadat-Bengescu. Motivează apoi desenul realizat. De exemplu, stabilind similitudini între infernalul dantesc și tematica romanelor Hortensiei Papadat-Bengescu, se poate realiza o imagine iconică a Infernului, închipuit de Dante ca o pâlnie cu gura în jos și organizat concentric : pe fiecare cerc se află păcate și vicii (desfrânații, lacomii, ereticii etc.). Tot astfel, temele și motivele literare reprezentate în roman sunt forme ale viciului, josniciei și păcatului : boala, moartea, incestul, maternitățile clandestine, tăinuirile, căsătoriile din interes, triunghiul conjugal, snobismul și parvenitismul.
   - Alege o pictură pe care o consideri potrivită pentru ilustrarea viziunii bengesciene asupra lumii. Motivează opțiunea. De exemplu, tripticul lui Hieronymus Bosch, *Ispitirea Sfântului Anton*.
4. *Inteligența muzicală* (ritmică) – capacitatea de a percepe, de a discrimina, de a transforma și de a exprima formele muzicale.
   Sarcini de lucru :
   - Comentați modul în care se realizează *tehnica muzicală* la începutul romanului *Concert din muzică de Bach* și în alte scene-cheie din roman. De exemplu, romanul începe ca o *uvertură* : Sia este ursuză, Lina răspunde la întrebări încet și leneș. Urmează elemente de *fugă* : se aude soneria – Sia țipă, Lina se trezește din amorțire. Moment muzical de *pauză* : în atmosfera placidă din casa Rimilor, Mini nu știe unde să se așeze. Prezența temelor și motivelor muzicale : insistența cu care revine autoarea asupra acelorași teme literare : snobismul și parvenitismul.
   - Motivează titlul romanului pornind de la mărturisirea autoarei : „Acest titlu la început se adapta unui episod al romanului, pe măsură ce scriam însă, aveam impresia că îmbinarea și dozarea caracterelor și acțiunilor mă împresoară în chip simfonic."
5. *Inteligența corporal-kinestezică* (controlează și interpretează mișcările corpului, realizează produse cu ajutorul mimicii, pantomimei, dansului ; realizează coordonarea trup-spirit)
   Sarcini de lucru :
   - Realizează, într-un scurt moment dramatizat cu valențe comice sau dramatice, modul în care „vedeți" o temă a romanului.
   - Interpretează limbajul gestual și mimetic al personajelor în scena înmormântării Siei.

6. *Inteligența naturalistă* (rezolvă probleme și realizează clasificări prin raportare la mediul înconjurător ; folosește lupa și microscopul pentru a observa natura)
   Sarcini de lucru :
   - „Adevărul se studiază la lupă și la microscop. E bine știut că în acest fel apar toți porii obiectului examinat." (Hortensia Papadat-Bengescu) Evidențiază tarele sociale pe care le analizează la lupă și la microscop autoarea în manieră realist-analitică.
   - Găsește posibile asocieri alegorice între personajele din roman și lumea animalelor sau a păsărilor. Motivează suprapunerea „obrăzarului alegoric" (Elvira Sorohan).
7. *Inteligența interpersonală* (abilitatea de a sesiza și de a evalua stările, motivațiile, sentimentele celorlalți ; deprinderi de lucru consensual, capacitate de rezolvare a conflictelor)
   Sarcină de lucru :
   Propune colegilor spre dezbatere următoarele subiecte de reflecție, apoi coordonează dezbaterea :
   - constituirea și evoluția cuplurilor și triunghiurilor conjugale în roman ;
   - motivul incestului ca tară socială și ocurența maternităților clandestine în roman ;
   - relația dintre tema snobismului și a parvenitismului și prezența bolii și a morții în roman.

Fiecare grupă prezintă rezultatele observațiilor directe, care sunt dezbătute de întreaga clasă :

Grupa I sintetizează care sunt familiile urmărite din momentul constituirii și până la destrămare : Hallipa (Doru, Lenora, Elena, Coca-Aimee, Mika-Le), Rim (Dr. Rim-Lina), Drăgănescu (Elena, Drăgănescu, Ghighi), Maxențiu (prințul Maxențiu – Ada Razu), Walter (dr. Walter-Lenora). Aceste căsătorii nu au la bază sentimentul de iubire, ci se realizează din interes sau instinctual ; fiecare personaj își caută echivalentul senzual : Elena – Marcian, Ada Razu – Lică, Coca-Aimee – Walter. De asemenea, dr. Rim s-a căsătorit cu „buna" Lina din interes : postul de profesor la Universitate. Cum Lina îi mărturisește că este o „fecioară despletită", Rim speculează această imprudență și o transformă pe Lina în „roaba lui benevolă". Preocupat de posibilitatea parvenirii prin Ada Razu, Lică o părăsește pe Sia, iar aceasta are un mod rudimentar de a-și rezolva criza sufletească : „Nu mai știi de fie-ta ; mă lași ăstora... Te-ai dat cu prințesele !... Să știi că am să mă iubesc cu moșul ! ". Despre căsătorie din interes vorbim și în cazul cuplului Ada Razu – Maxențiu : Ada urmărește eticheta de „prințesă", Maxențiu – banii „făinăresei".

Grupa a II-a observă că, de-a lungul cronicii de familie, asistăm la un întreg cortegiu de maternități clandestine (Mika-Le este concepută în urma unei relații extraconjugale a Lenorei, Sia în urma relației dintre Lina și Lică) și mame denaturate. Totul în această lume pare supus etichetei, epoca fiind definită prin două embleme : „fecioara despletită" și bastardul ei.

Grupa a III-a urmărește evoluția bolii lui Maxențiu, „după șase luni de regim conjugal". Maxențiu tăinuiește boala pentru că „era bărbatul prințesei Ada și nu putea lipsi de la postul lui ! Era o firmă pe care femeia o cumpărase scump și nu-și putea mărturisi falimentul" ; el joacă comedia tragică a vieții de fiecare zi, disimulând pentru

a păstra aparenţele şi purtând concomitent „un monolog nesfârşit cu sine". Manifestându-se sub forma unei separaţii între el şi lume, boala explică pasivitatea prinţului în momentul apariţiei amantului, Lică. Acesta din urmă, „escroc simpatic", învaţă alături de Ada să îşi travestească firea şi înfăţişarea, devenind un arivist şi un snob.

8. *Inteligenţa intrapersonală* (capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă, de a-şi cunoaşte temperamentul şi dorinţele, de a se autoevalua, de a face introspecţie)
   Sarcini de lucru :
   - Prezintă o experienţă personală pe care o poţi pune în relaţie cu un personaj/ personaje, situaţii, teme din roman.
   - Motivează empatia cu un personaj al romanului.
   - Motivează actualitatea mesajului şi semnificaţiilor textului bengescian.

5. *Asigurarea retenţiei şi a transferului* :

Elevii trag la sorţi, pe echipe, un tip de comportament/rol pe care şi-l vor însuşi :

- Conservatorul : apreciază soluţiile vechi în rezolvarea problemelor.
- Realistul : caută argumente pro şi contra, oferind, de fiecare dată, soluţii.
- Exuberantul : este foarte entuziasmat de situaţie, oferă idei originale, dar imposibil de aplicat în practică.
- Pesimistul : consideră că situaţia/problema nu are nicio rezolvare.
- Scepticul : se îndoieşte că situaţia se mai poate rezolva.

Sarcină de lucru : Selectează două scene pe care le consideri reprezentative în roman şi analizează-le din perspectiva rolului pe care ţi l-ai asumat.

Capitolul 9

Limba și literatura română într-o viziune inter-, pluri- și transdisciplinară

9.1. Preliminarii teoretice

Indubitabil, „nevoia unei transgresiuni jubilatorii a frontierelor dintre discipline" a fost dovedită încă din anii '70, când termenul transdisciplinaritate, a început să fie utilizat în lucrările unor cercetători precum Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch ş.a. La fel de neîndoielnic este faptul că cercetările efectiv transdisciplinare sunt, astăzi, dacă nu echivalente, cel puţin indisolubil legate de numele lui Basarab Nicolescu[1]. Autorul sau coautorul atâtor cărţi dedicate problematicii transdisciplinare, iniţiatorul nenumăratelor proiecte internaţionale de gen, fondatorul Centrului Internaţional de Cercetări şi Studii Transdisciplinare ş.a.m.d. a făcut ca, la capătul a peste trei decenii de preocupări asidue în domeniu, transdisciplinaritatea să fie acceptată în numeroase ţări ale lumii în cele mai diverse medii, inclusiv în cel academic.

Cel puţin în România (unde există inclusiv masterate şi doctorate în disciplina transdisciplinaritate !), cel mai vehiculat titlu semnat de filosoful, fizicianul şi hermeneutul literar Basarab Nicolescu rămâne, şi astăzi, *Transdisciplinaritatea. Manifest*, text fondator, conceput ca sinteză a reflecţiilor filosofice, religioase, culturale ş.a.m.d. ale autorului, sinteză urmată de o suită de formule concise, tranşante, cu investitură oraculară. Deschis de o confesiune axată pe ideea de urgenţă interioară (care ar reflecta, în opinia filosofului, urgenţa lumii aflate într-un moment de răscruce, dincolo de care nu mai poate exista decât fie salvarea, fie autodistrugerea totală), textul recapitulează cuceririle „revoluţiei cuantice în planul invizibilului"[2], care ar oferi umanului posibilitatea unei noi modalităţi de a supravieţui. Descoperirile lui Max Planck („martorul pătrunderii *discontinuităţii* în domeniul fizicii"), cercetările lui Bohr, Einstein, Pauli, Heisenberg, Dirac, Schrödinger, Born, de Broglie şi ale altor câţiva sunt trecute în revistă, fiind considerate treptele unei „extraordinare *Mahabharata* moderne ce avea să parcurgă secolul XX până în zilele noastre". Practic, dezvoltarea fizicii cuantice, ca şi coexistenţa lumii macrofizice şi a celei cuantice, sunt catalizatorii care au determinat,

1. Pentru subcapitolul de faţă, am valorificat un text propriu, şi anume monografia *Basarab Nicolescu. Eseu monografic*, Ediţia I, Editura Timpul, Iaşi, 2008, Ediţia a II-a, revăzută şi adăugită, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2009.
2. Citatele din *Transdisciplinaritatea. Manifest* se dau după ediţia Polirom, Iaşi, 1999 (Traducere de Horia Mihail Vasilescu).

în planul teoriei şi experienţei ştiinţifice, apariţia *cuplurilor de contradictorii mutual exclusive* (A şi non-A): undă *şi* particulă, continuitate *şi* discontinuitate, separabilitate *şi* inseparabilitate, cauzalitate locală *şi* cauzalitate globală, reversibilitate *şi* ireversibilitate a timpului etc. Un merit esenţial, din acest punct de vedere, l-a avut Ştefan Lupaşcu, cel care a arătat că, spre deosebire de logica clasică (bazată pe cele trei axiome – a identităţii: A este A; a non-contradicţiei: A nu este non-A; a terţului exclus – nu există un termen care să fie simultan A şi non-A), logica terţului inclus permite existenţa unui termen T, care să fie simultan A şi non-A. Coroborată cu emergenţa diferitelor niveluri de Realitate şi a complexităţii în toate domeniile cunoaşterii (o complexitate „înfricoşătoare, terifiantă, obscenă, fascinantă, cotropitoare, ca o provocare a propriei noastre existenţe şi a sensului existenţei noastre"), această logică a terţului inclus este una dintre pietrele de temelie ale transformărilor radicale ale gândirii. Şi, spre deosebire de o gândire clasică, ce ar propune doar două soluţii, total ineficiente sau utopice după Basarab Nicolescu (revoluţia socială şi întoarcerea la vârsta de aur), gândirea ce beneficiază de toate aceste descoperiri revoluţionare ale ştiinţelor moderne, fertilizându-le într-o teorie proprie, are la îndemână, fireşte, o a treia soluţie pentru ieşirea din impasul în care se află umanitatea de azi: transdisciplinaritatea. Clarificată, conceptual, în următorii termeni: „*Transdisciplinaritatea* se referă – aşa cum o indică prefixul «trans-» – la ceea ce *se află* în acelaşi timp şi *între* discipline, şi *înăuntrul* diverselor discipline, şi *dincolo* de orice disciplină. Finalitatea sa este înţelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoaşterii. Dar există oare ceva între, în şi dincolo de discipline? Din punctul de vedere al gândirii clasice, nu există nimic, cu stricteţe nimic. Spaţiul în cauză este vid, complet vid, ca vidul fizicii clasice... În prezenţa mai multor niveluri de Realitate, spaţiul dintre discipline şi dincolo de discipline este plin, aşa cum vidul cuantic este plin de toate potenţialităţile: de la particula cuantică la galaxii, de la quarc la elementele grele ce condiţionează apariţia vieţii în Univers".

Prin urmare, deşi cercetarea transdisciplinară poate da impresia că e radical diferită de cercetarea disciplinară, cele două moduri de cercetare sunt, de fapt, complementare, şi nu antagoniste („transdisciplinaritatea, fără a fi o nouă disciplină ori o nouă superdisciplină, se nutreşte din cercetarea disciplinară care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă şi fertilă de cunoaşterea transdisciplinară"). Este preferabil, aşadar, să optezi pentru o perspectivă de acest gen, care depăşeşte uniperspectivismul, în definitiv rigid, deci arid: „*Cercetarea disciplinară se referă la cel mult, unul şi acelaşi nivel de Realitate*; de altfel, în majoritatea cazurilor, ea se referă doar la fragmente ale unuia şi aceluiaşi nivel de Realitate. În schimb, *transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de acţiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate*. Descoperirea acestei dinamici trece în mod necesar prin cunoaşterea disciplinară". O perspectivă care, natural, beneficiază de o metodologie proprie, ce se dezvoltă prin acţiunea conjugată a celor trei concepte axiale ale transdisciplinarităţii: „Cei trei stâlpi ai transdisciplinarităţii – nivelurile de Realitate, logica terţului inclus şi complexitatea – determină *metodologia cercetării transdisciplinare*". În fine, toate conceptele amintite în context trebuie re-considerate ca fiind subsecvente, cum o indică de altfel chiar şi ordinea aparenţei (tradusă de rădăcina comună), ideii de cunoaştere. Căci „*Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea*[1],

1. În opinia lui Basarab Nicolescu, „Pluridisciplinaritatea se referă la studierea unui obiect dintr-una şi aceeaşi disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată", în timp ce interdisciplinaritatea „se referă la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta" (*op. cit.*, pp. 41-52).